

Sammlung Pädagogischer Abhandlungen.

Herausgegeben

von

Dr. O. Frick,

Direktor der Franckeschen Stiftungen
in Halle (Saale).

und

H. Meier,

Direktor des Gymnasiums
in Schleiz.

IV.

Dr. Hermann Schiller,

Die einheitliche Gestaltung und Vereinfachung
des Gymnasialunterrichts unter Voraussetzung der bestehenden
Lehrverfassung.

Halle a. S.,

Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses.

1890.

Die
einheitliche Gestaltung und Vereinfachung
des
Gymnasialunterrichts

unter Voraussetzung der bestehenden Lehrverfassung.

Von

Dr. Hermann Schiller,

Direktor des Gymnasiums und Professor der Pädagogik
an der Universität Gießen.

Halle a. S.,

Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses.

1890.

Einheitliche Gesellschaft und Vereinigung

Gymnasialunterricht

von Hermann Schulze

Leipzig, Verlag von C. F. W. Sittig

Verlag von C. F. W. Sittig

Leipzig, Verlag von C. F. W. Sittig

H. A. S.

Verlag von C. F. W. Sittig

Leipzig

Schon nicht mehr vereinzelte Stimmen erheben sich, daß der Lehrplan unserer Gymnasien den Bedürfnissen eines rationellen Unterrichts nicht mehr entspreche; auch Versuche zur Abhilfe sind bereits vereinzelt und mit Beschränkung auf einzelne Stufen des Unterrichts unternommen worden.¹⁾ Bis dieselben aber auch nur in der Theorie zu allgemeiner Geltung gelangen — wenn dies überhaupt der Fall sein wird — werden voraussichtlich jedenfalls Jahre, und bis sie zur praktischen Durchführung sich durchsetzen, Jahrzehnte vergehen; bis dahin lohnt es sich aber doch vielleicht der Mühe, einmal zu untersuchen, ob mit den bereits vorhandenen Lehrplänen nicht bedeutend mehr erreicht werden kann, als häufig wenigstens geschieht. Ich beabsichtige dabei durchaus nicht, lediglich akademisch diese Frage zu behandeln, sondern ich werde meist die konkreten Einrichtungen des hiesigen Gymnasiums darlegen und daran, wo es nötig erscheint, Vorschläge zu größerer Vervollkommnung des eingeschlagenen Verfahrens anknüpfen. Letzteres halte ich durchaus nicht für vollkommen, sondern überall der Verbesserung nicht nur fähig, sondern unbedingt bedürftig; wenn ich mich trotzdem entschlossen habe, hier Mitteilungen darüber zu machen, so geschieht dies auf den Wunsch der Schriftleitung, der mir insofern gerechtfertigt erscheint, als es uns fast gänzlich an der Veröffentlichung von praktischen Versuchen zur Vereinfachung

1) v. Sallwürk Pestalozzis Vermächtnis Jahrb. d. Verf. wiss. Pädagogik VI, 11 ff. — K. v. Oppen die Wahl d. Lektüre im altspr. Unterr. Berlin 1885. — O. Frick Aphorismen z. Theorie eines Lehrplanes betr. d. Klassen-Lektüre d. Gymn. I. Lehrpr. 5, 1. — O. Altenburg, Parallele Behandlung verwandter Stoffgebiete. Lehrpr. 10, 1. — O. Frick Allgemeine Gesichtspunkte für eine didaktische Stoffauswahl. Lehrpr. 12, 1. — M. Kármán Beisp. eines rationellen Lehrplans f. Gymnasien. Halle 1890.

des Unterrichts fehlt. Widerspruch und Kritik, wenn sie zugleich positive Verbesserungsvorschläge enthalten, sind in dieser Frage, wie stets, willkommen, wenn es sich um Auffindung neuer Wege handelt, bei der Irrungen und Fehlgänge unvermeidlich sind.

Einige Bemerkungen allgemeiner Art gestatte ich mir voranzustellen. Die Lehrverfassung der Gymnasien, wie wir sie zur Zeit haben, scheint mir aus psychologischen Gründen, die ich in meinem Handb. d. prakt. Pädag. 2. Aufl. S. 217 ff. entwickelt habe, in der Hauptsache zweckmäfsig zu sein; Änderungen werden sich vielleicht in Ausdehnung oder Beschränkung eines oder des anderen Lehrgegenstands durchführen lassen; aber erheblich wird eine auf diesem Wege bewirkte „Reform“ weder im guten noch im schlimmen Sinne werden können. Die starren Anhänger der alten Schola latina mit ihrem ausschliesslich lateinischen Betriebe, neben dem kaum Mathematik und Griechisch sich einigermaßen zur Geltung zu bringen vermochten, können dies beklagen, die übereifrigen Begründer der neuen deutschen Zukunfts-Schule können über solche Zurückgebliebenheit mitleidig lächeln. So lange wir aber noch einen historischen Zusammenhang im höheren Schulwesen festhalten — und die Klarheit, dafs dies geschehen müsse, scheint zu wachsen — wird es schwerlich viel anders kommen, weil es eben nicht anders kommen kann. Ich nehme also die jetzt bestehende Lehrverfassung zum Ausgangspunkt meiner Untersuchung und wiederhole, dafs es für letztere gleichgültig ist, ob das Lateinische oder Griechische ein paar Stunden mehr oder weniger hat, das Deutsche mit 3 oder mit 4 Stunden w. in einer Klasse angesetzt ist. M. E. wird überhaupt auf die Stundenzahl viel zu großes Gewicht gelegt; dies scheint um so weniger berechtigt, als z. B. an den deutschen Gymnasien, welche doch alle ihren Abiturienten gleiche Berechtigungen verleihen, die lateinischen Stunden zwischen 102 und 71 wöchentlich, die griechischen zwischen 42 und 36, die deutschen zwischen 26 und 21, die französischen zwischen 21 und 8, die für Naturbeschreibung zwischen 10 und 0, die für Physik zwischen 8 und 2 schwanken. Danach sind die etwas gewagten Behauptungen leicht auf ihren wahren

Wert zurückzuführen, welche nur einer bestimmten Stundenzahl noch die richtige Wirkung für die Gymnasial-Bildung zuschreiben wollen. Wo ist letztere zu suchen? Da wo 102 oder nur 71 Stunden dem Lateinischen, dort wo 42 oder 36 Stunden dem Griechischen gewidmet werden? Ein recht erheblicher Unterschied muß doch in beiden Fällen sein, wenn man mit großer Sicherheit erklärt, daß die Reduktion der griechischen oder lateinischen Stundenzahl um 2 bis 4 Stunden eine gymnasiale Bildung nicht mehr ermögliche.¹⁾ Gar nicht erwähnt soll werden, daß sogar dieser Stundensatz heute nur ein idealer ist; denn wenn täglich 50 bis 60 Minuten Pausen erfordert werden, so stellt sich in der That die Stundenzahl noch bedeutend niedriger.

Ist so in der Lehrverfassung im großen und ganzen keine Änderung zu erwarten, so wird eine solche im Lehrplane unbedingt eintreten müssen, und sie ist leicht möglich. Unser Lehrplan, wie er heute vorliegt, ist ein ziemlich zufälliges Ergebnis sehr verschiedenartiger Einflüsse und entbehrt darum nicht nur der inneren Einheit, sondern selbst der auf Überlieferung begründeten Berechtigung. Die alte schola latina wollte mit der allgemein notwendigen und lediglich nur ihres praktischen Wertes willen zu erlernenden lateinischen Sprache dem Schüler eine Reihe von Sachkenntnissen vermitteln; danach bemas sie die Auswahl der Lektüre. Wenn wir heute die bunte Musterkarte²⁾ des 12. und 13. Jahrhunderts überblicken, in der neben einigen Klassikern eine größere Anzahl von Nicht-Klassikern und Kirchenvätern erscheinen, so werden wir wenig geneigt sein, in diesen Sammlungen ein Prinzip zu erkennen, das wir noch heute zu billigen vermöchten; für jene Zeit war die Auswahl ziemlich richtig, da das ihr notwendige Latein eher bei den letzteren zu finden war und die heute selbständig gewordenen Realien z. B. Geographie, Geschichte in dem Sprachunterrichte zu lehren waren. Die Humanisten nahmen hier eine Reinigung vor, und der in jenen Verzeichnissen ganz

1) W. Schrader, Verf. d. höh. Schulen.

2) Meine Gesch. d. Pädag. S. 41 A. 2.

zurücktretende Cicero wird von ihnen in den Vordergrund gestellt. Gleichwohl gehen, da die materiellen Bedürfnisse dies erheischten, beide Richtungen noch in der Reformationszeit nebeneinander her. Wer aber las damals Cäsar, Sallust, Livius und Tacitus? selbst Ovid und Horaz? Noch Wolf machte bloß Cicero und Livius obligatorisch, dagegen liefs er Aur. Victor, Mela, Justin, Tibull, Lucrez, Lucan und Claudian zu, und der ganze Terenz sollte mit 3 bis 4 Stücken des Plautus gelesen werden. Im Griechischen begnügten sich das 16. und 17. Jahrhundert im wesentlichen mit dem neuen Testamente; erst das 18. Jahrhundert drängte dasselbe zu Gunsten der Klassiker zurück. Aber ein Mann wie Fr. Aug. Wolf schloß noch die Redner und Thukydides von dem Schriftstellerkanon aus, den er für das Gymnasium auf Xenophon, Herodot, Platon, Homer und eine Tetralogie von Dramenbeschränkte, neben denen er Arrian, Theophrast, Lucian, Julians Caesares, für die Mythologie Apollodor, für Geschichte Xenoph. Hellenika, Diodor, Dionys v. Halikarnaß empfahl. Würde es uns heute einfallen, diese Schriftsteller auszuwählen? Man sieht, wie auch für ihn neben den sprachlichen Gründen hauptsächlich die sachlich-wissenschaftlichen Gesichtspunkte und die Bedürfnisse des Philologen und Gelehrten maßgebend waren. Ähnlich ging es im Deutschen, in der Geschichte, in der Geographie. Die Mathematik, welche lange Zeit nicht über Euklid hinaus gelangte, mußte sich trotzdem in den Dienst der Praxis stellen, und Kriegs- und Civilbaukunst samt Statistik wurden Gegenstände des Schulunterrichts. Als die Naturwissenschaften in unserem Jahrhundert die Führung zu übernehmen beanspruchten, da lag es nahe, sie nicht etwa in den Lehrplan aufzunehmen — das war schon lange geschehen — sondern das stoffliche Interesse, das Wissen bei dem Unterrichte in den Vordergrund zu stellen, das natürlich auf demselben Wege zu erwerben war, wie das übrige, und wir leiden heute noch unter dieser Auffassung. Lange Zeit war der naturwissenschaftliche Unterricht — wenn er überhaupt erteilt wurde — lediglich ein Wort- und Gedächtnisunterricht, und daß dieser Standpunkt noch nicht gänzlich verlassen ist, spricht sich in der Flut der naturwissenschaft-

lichen Lehr- richtiger Lernbücher mit unmißverständlicher Deutlichkeit aus. Denkende Lehrer sahen auch hier schon längst das Richtige; ich habe bereits Ende der vierziger und Anfang der fünfziger Jahre einen so ausgezeichneten naturbeschreibenden Unterricht (4 J. hindurch 2 St. w., davon 1 J. in IIb) erhalten, daß ich lediglich auf Grund dieses Gymnasialunterrichtes von dem Examinator im Staatsexamen, dem bekannten Botaniker Döll, der mich in der allgemeinen Prüfung in Naturwissenschaften prüfte, aufgefordert wurde, zu meinem philologisch-historischen Examen auch noch das naturwissenschaftliche Fachexamen abzulegen. Heute würde ich bei jenem Wissen sicherlich in den meisten Fakultätsprüfungen durchfallen, und unzweifelhaft besitzen die Kandidaten der naturwissenschaftlichen Richtung eine ganz andere Menge von Kenntnissen; ob sie aber besser für den Unterricht vorgebildet sind, muß ich nach der großen Zahl von jungen Lehrern, die ich in dem pädagogischen Seminare beobachtet habe, doch bezweifeln. Mein vortrefflicher Lehrer betrachtete noch als die Aufgabe des Unterrichts, das Interesse für die Natur an einer genauen Kenntnis der Heimat zu erwerben; jeden Sommer wurden wir von ihm allwöchentlich zweimal in die Umgebung 3 bis 4 Stunden weit geführt; wir sammelten und bestimmten Pflanzen, Insekten, Steine, kannten ihre Standorte nicht bloß, sondern beobachteten sie in verschiedenen Stadien, die Hauptsache aber war, daß wir beständig darauf hingewiesen wurden, wie eine Seite zur anderen gehörte, warum diese Pflanze nur auf diesem Kalkboden, dieser Käfer nur in diesem Wasser vorkam u. s. w. So zeigt fast jeder Unterrichtszweig im Lehrplane Spuren ganz verschiedener Prinzipien, und wieder andere Grundsätze ergeben sich, wenn man das Nebeneinander der verschiedenen Lehrgegenstände ins Auge faßt. Da wäre es doch das erste, daß man sich erst einmal über das Prinzip einigte, nach dem der Lehrplan zu gestalten wäre; die Einzelheiten würden sich schon von selbst ergeben.

Wenn ich es im Folgenden versuche, die nötigen allgemeinen Gesichtspunkte für den Ausgang meiner Untersuchung zu gewinnen, so weiß ich wohl, daß meine Kraft allein für diese Frage nicht

ausreicht; nur wenn von den verschiedensten Seiten dieselbe in Angriff genommen wird, dürfen wir hoffen, endlich zu richtigeren Anschauungen zu gelangen.

Urteilsfähige Anhänger des Gymnasialunterrichts in und außer Lehrerkreisen stimmen überein in zwei Forderungen: die Verschiedenheit der Lehrstoffe zu verringern und die Lehrziele selbst niedriger zu stellen. Gewiß werden über die Ausführung der ersteren Forderung die Ansichten auseinandergehen; die einen verlangen die Eindringlinge, welche sich auf Kosten der alt-klassischen Sprachbildung eingeschlichen haben, einfach wieder hinauszuerwerfen; andere gedenken sie zu belassen, aber sie auf die Stufe herabzudrücken, auf der sie etwa vor 80 bis 100 Jahren standen, d. h. sie sollen auf dem Papier stehen, thatsächlich soll man sich aber nicht um sie kümmern, wenigstens nicht das Interesse und den Fleiß der Schüler dafür in Anspruch nehmen. Ich fürchte, es giebt noch manche Direktoren, welche sich heimlich freuen, einen schlechten Lehrer der Mathematik oder der Naturwissenschaften an ihrer Schule zu besitzen, andere erleichtern denselben ihre Aufgabe sicherlich nicht. Eine dritte Ansicht hält das Griechische für überflüssig, der kleinen Nüancierungen nicht zu gedenken, welche die Mathematik und die Naturwissenschaften mindestens zurückdrängen ev. fakultativ machen wollen. Da oben die jetzt bestehende Lehrverfassung als Ausgangspunkt genommen wurde, so wäre es eigentlich überflüssig auf den ersten Punkt einzugehen, wenn ihm nicht eine Seite abzugewinnen wäre, welche für diese ganze Untersuchung gewissermaßen grundlegend werden soll.

Dafs auf dem kurz angedeuteten Wege der mechanischen Verringerung der Verschiedenheit der Lehrstoffe keine Abhilfe geschaffen werden kann, beweist die Erfahrung der letzten 40 Jahre; so viele Vorschläge und Projekte gemacht worden sind, keines hat sich als durchführbar erwiesen. Verständige Leute und Kenner der Schwierigkeit verzichten deshalb darauf, auf diesem Wege sich derselben zu bemeistern. Ja diejenigen Reformer, welche von der bestehenden Schule so gut wie nichts beibehalten wollen,

handeln wenigstens folgerichtig und zeigen, daß sie von der Vergangenheit einiges gelernt haben. Schade nur, daß sie dann zu Konstruktionen gelangen, die nicht nur für Zukunftsmenschen berechnet sind, sondern auch eine völlige Umkehrung der bestehenden Zustände voraussetzen. Sicherlich ist bei dieser erschreckenden Regsamkeit der Schulreform ein hübsches Konglomerat von Motiven wirksam, unzweifelhaft darunter manche recht realistische. Aber im tiefsten Grunde — den Urhebern oft unbewußt — ist es doch der deutsche Idealismus, der auch hier seine nicht unbedenklichen Blüten treibt. Der Massenunterricht muß stets weit hinter den Zielen zurückbleiben, welche die pädagogische Wissenschaft aufgestellt hat, und die dem Einzelnen, wiederum ohne daß er sich oft darüber Rechenschaft zu geben weiß, in allgemeinen Postulaten in Fleisch und Blut übergegangen sind. Da liegt es nun nahe, daß der eine und der andere sich von diesem oder jenem Punkte, in dem er unerfreuliche Erfahrungen gemacht hat, besonders angezogen fühlt; er richtet sein Nachdenken darauf und glaubt nun leicht, eine Abhilfe gefunden zu haben, welche das ihm speziell Anstößige in unseren Schuleinrichtungen für die künftigen Generationen beseitigen könnte. An der Wirklichkeit geprüft kann in der Regel die neue Idee nicht werden; selten nimmt sich auch der Urheber die Mühe, einmal historisch zu untersuchen, ob dieser Ausweg wirklich etwas Neues ist, und nicht selten ist er gar nicht in der Lage zu übersehen, ob in der Ökonomie des Gesamtunterrichts sich sein Gedanke verwirklichen läßt. Überhaupt der Mangel an historischer Betrachtungsweise kennzeichnet fast alle diese Vorschläge in charakteristischer Weise. Gewiß trägt zum Teil daran die Zeit ebenso viel Schuld wie der Einzelne. Im Rahmen eines Menschenalters erleben wir Erfindungen und Entdeckungen, durch die das Äußere unseres Lebens beständig umgebildet wird. Wir rühmen unsere Zeit als die größte, die je gewesen, wir hören es täglich verkünden, daß wir in fünfzig Jahren weiter vorgeschritten sind als vorher in tausend, daß wir schneller leben als alle früheren Geschlechter. Da liegt es nahe zu glauben, alle Einrichtungen aus einer früheren Zeit reichten

für dieses rasch lebende Geschlecht nicht mehr aus, und besonders der Jugend sollen die Meilenstiefeln früh angepaßt werden, um den Wettlauf in der großen, rasch lebenden Zeit mit machen zu können. Aber ist denn dem wirklich so? Hat es in der That nicht schon Zeiträume gegeben, in denen in ihrer Art nicht weniger tiefgreifende Umwälzungen sich vollzogen? Die Kreuzzüge, die Reformation, die Erfindung des Schießpulvers, die Buchdruckerkunst, die großen Vorgänge im Frankreich des vorigen Jahrhunderts? Jede Generation überschätzt naturgemäß das, was sich unter ihren Augen vollzieht, weil ihr das Maß für das Rückliegende fehlt. Und haben diese in ihrer Art sicherlich bedeutenden Vorgänge einen Umsturz, ja auch nur eine tiefgreifende Änderung des Bildungswesens hervorgebracht? Täuschen wir uns darüber nicht! Die Entwicklung des Unterrichts- und Erziehungswesens ist zu keiner Zeit in Sprüngen, sondern in sehr langsamem Gange erfolgt, und einem Schritte vorwärts folgten nicht vereinzelt zwei zurück. Warum sollte es uns heute besser ergehen, wenn wir uns mit einem kecken Sprunge von dem Zusammenhange mit der Vergangenheit loszureißen versuchten? Auch bedenken alle diese Reformvorschläge gar nicht, daß immer Menschen zu ihrer Ausführung berufen sein werden. Sollte nun der Mensch wirklich durch den großen Aufschwung unserer Verkehrseinrichtungen, der unserem Jahrhundert das Gepräge giebt, so viel vollkommener geworden sein? Ich glaube, auch die fanatischsten Anhänger der Entwicklungstheorie werden dies nicht behaupten. Nun sehen wir aber, und so viel ich sehe, stimmen auch die Reformvorschläge in diesem Punkte überein, daß es uns bis heute noch nicht gelungen ist, im Unterrichte und in der Erziehung die vielfach unendlich bessere pädagogische Einsicht auch in Thaten zu verwandeln, aus keinem anderen Grunde, als weil die Lehrer teilweise es gar nicht der Mühe wert erachten, jene sich zu erwerben und weil, selbst wenn die theoretische Einsicht besteht, damit noch nicht die praktische Durchführung gesichert ist. Wie lange besteht schon die Idee der harmonischen Entfaltung aller Kräfte, der physischen sowohl wie derjenigen des Denkens, Fühlens und

Wollens, und wie weit sind wir von ihrer Verwirklichung noch entfernt! Vor nahezu fünfzig Jahren erhob Hiecke seine selbstverständliche Forderung, daß jede Lehrstunde eine deutsche Stunde sein müsse, und können wir heute rühmen, daß dem auch so ist? Indem die preussische Regierung Hand an die Förderung der Lehrerbildung legt, treibt sie die einzige nach unserer historischen Kenntnis praktische Reformpolitik, denn ohne tüchtige, pädagogisch durchgebildete und geschulte Lehrer wird jede Reform sich nach kurzer Zeit als ein Windei erweisen, wie umgekehrt das Verlangen der Reform wenig Boden findet, wo die Errungenschaften der Pädagogik auch nur einigermaßen durchgeführt sind. Es sei mir gestattet, auch hier mit dem hiesigen Gymnasium zu exemplifizieren. Wir Beteiligten sind alle weit von der Einbildung entfernt, daß hier die pädagogischen Ergebnisse auch nur in ihren Hauptsachen ins Leben eingeführt seien. Aber wir haben namentlich in Bezug auf die Art der Arbeit einige Forderungen verwirklicht, und diese noch mangelhafte und noch nicht lange bestehende Gewöhnung hat doch bereits auf dem Gebiete der Gesundheitspflege so günstige Ergebnisse herbeigeführt, daß ein so sachkundiger und vorsichtiger Urteiler, wie Prof. v. Hippel,¹⁾ sich von dem Standpunkte der Heilkunde aus völlig zufrieden erklärt, wenn in derselben Richtung sich alle höheren Lehranstalten entwickeln werden. In keinem Lande ferner ist das Überbürdungsgetobe so sinnlos gewesen, wie im Großherzogtum Hessen; aber das hiesige Gymnasium blieb von allen Anklagen verschont, und als eine eigne Kommission in Darmstadt Abhilfe gegen die Beschwerden schaffen sollte, so fand sie schließlichs nichts Realisierbares, was nicht schon hier vorhanden war. Ja wir hatten sogar noch einige Vorzüge, die sie nicht fand. Ich erzähle dies wahrhaftig nicht, um mich oder meine Mitarbeiter zu rühmen, denn es war eine traurige Zeit. Sondern nur das soll damit erwiesen werden, wie die pädagogische

1) A. v. Hippel, Über den Einfluß hygienischer Maßregeln auf die Schulmyopie. Gießen 1889, S. 60 f.

Wissenschaft erfahrungsmässig imstande ist, die bestehenden vermeintlichen oder wirklichen Schäden zu heilen, wenn man nur ihre Mittel annehmen und gebrauchen will. Der grofse Vorzug unserer Anstalt ist, dafs sie in allen Hauptfragen ziemlich einheitlich arbeitet; und wenn recht vieles auch der Art nach noch unvollkommen ist, so wird doch eine gewisse Wirkung erzielt, weil alle Lehrer sich der gleichen Ziele bewufst sind, jeder die Arbeit des andern achtet und alle bestrebt sind, die Errungenschaften des Einzelunterrichtes immer mehr zu verbinden und dadurch zu sichern. Und hier liegt, wenn ich mich nicht täusche, der Schlüssel, welcher uns die Pforte öffnet, durch welche wir zur Befriedigung der oben gestellten Forderung gelangen können, die Verschiedenheit der Lehrstoffe zu vermindern. Nicht auf mechanischem, sondern auf organischem Wege.

Dafs die Verschiedenheit und die Menge der Unterrichtsgegenstände in unseren höheren Schulen ihre Einheit in dem zu unterrichtenden und zu erziehenden Subjekte, dem Schüler, finden müssen, ist, richtig verstanden, keine „Spiegelfechterei“, sondern eine alte und wohlbegründete Forderung der pädagogischen Wissenschaft. Aber auch hier zeigt sich, wie weit eine theoretische Forderung und ihre Verwirklichung auseinander liegen können. Dafs der Schüler diese Vereinigung meist und auf den unteren Stufen stets nicht selbst vollziehen kann, leuchtet bei einer geringen psychologischen Erwägung ein. Schon der pädagogisch vortreffliche „Giessener Bericht“ klagt: „*Multitudine lectionum distrahitur intellectus discentium*“, und „*nihil nisi unum uno tempore idque crebro*“ verlangten Ratichius und Comenius. Wenn die Unterrichtsfächer fast in jeder Lehrstunde wechseln, wenn damit gar meist ein Wechsel der lehrenden Persönlichkeiten verbunden ist, so finden die Vorstellungen, welche in der einen Stunde geweckt werden, in der andern keine Verknüpfung, Erhellung und Befestigung, sondern die in den einzelnen Stunden zuströmenden, ohne gegenseitige Beziehungen bleibenden Vorstellungen verdunkeln und verwirren sich. Soll das Lernen aber nicht rein gedächtnismässig bleiben, sondern mit Staat und Familie zur Ausgestaltung der

sittlichen Persönlichkeit beitragen, so kann diese Aufgabe nur gelöst werden, wenn die einzelnen Lehrgegenstände sich verbinden und dadurch verstärkt geltend machen, daß sie sich gegenseitig durchdringen und verflechten und so heben und stützen. Nur in solcher Verbindung können sie ohne große Anstrengung und sicher reproduziert werden, nur dann können sie die Kraft erlangen, auf unser innerliches Leben einen zum Teil bestimmenden Einfluß zu üben. Eine richtig betriebene Konzentration des Unterrichts hat also einmal einen hohen intellektuellen Wert, sofern dadurch der Lehrstoff in dem Gedächtnis befestigt, das Verständnis gefördert und vertieft und eine einheitliche zusammenhängende Bildung erreicht wird. Und da der sittliche Charakter Dauer, Klarheit und Zusammenhang des religiös-sittlichen Wissens in gewissen Grenzen allerdings voraussetzt, so kann der Konzentration auch eine mittelbare Bedeutung für die Charakterbildung nicht abgesprochen werden.

Man kann nicht sagen, daß diese Gefahr, welche durch die Häufung selbständig nebeneinander herlaufender Unterrichtsgegenstände hervorgerufen wird, den Unterrichtsbehörden entgangen sei; die Bestimmungen, daß Deutsch und Latein auf der unteren Stufe in einer Hand liegen sollen, daß der Ordinarius eine breite Stelle in dem Klassenunterricht einnehme, daß der Religionsunterricht von einem Lehrer erteilt werde, der in der betr. Klasse auch sonst für die Erziehung einflußreichen Unterricht in Händen hat, sprechen eine beredte Sprache. Aber selbst wenn diese Bestimmungen immer und überall durchgeführt würden, würden sie heute nicht mehr ausreichen. Das Beispiel der Universitäten und der enge Zusammenhang, den die norddeutschen Gymnasien durch das Prüfungswesen gerade in den entscheidenden Zeiten mit diesen behielten, erwies sich auf diesem Gebiete sehr verhängnisvoll. Auf den Universitäten führte die Ausbildung von neuen Disziplinen sowohl in den historischen als in den Naturwissenschaften zur Gründung immer neuer Lehrstühle. Die Vertreter dieser Disziplinen verlangten selbstverständlich einen Wirkungskreis, und da in Norddeutschland das Prüfungswesen für das höhere Lehramt in den Händen der Universitäten lag, so war die natürliche Folge,

daß in den steigenden Forderungen der Prüfungs-Ordnungen und in der immer wachsenden Scheidung der Lehrbefähigungen dieses Verhältnis Ausdruck fand. Die Revision der Abiturientenarbeiten durch die wissenschaftlichen Prüfungs-Kommissionen vermehrte noch die Gefahren der neuen Entwicklung; Spezialisten beurteilten nur zu häufig von ihrem Standpunkte aus die Arbeiten und vergaßen, daß die Schule nur die Elemente zu lehren hat: die Folge war, daß Spezialisten auch in der Schule begehrt und fast notwendig wurden. Die Unterrichts-Verwaltung war sich auch hier der Gefahr bewußt und suchte durch Vereinigung mehrerer Prüfungsfächer in einer Persönlichkeit dem Spezialistentume die gefährlichste Spitze abubrechen; die Bescheide der Prüfungs-Kommissionen über die Arbeiten der Reife-Prüfung wurden der Siebung durch die Schulkollegien unterworfen; aber auch hier reichte, was geschah, nicht aus.

Lehrreich kann in dieser Richtung ein Blick auf Süddeutschland werden. Hier behielt die Unterrichts-Verwaltung auf das Prüfungswesen einen erheblich weitergehenden Einfluß, und die Klage über Überbürdung durch ein einseitig entwickeltes, rücksichtslos seine beschränkten Forderungen durchsetzendes Fachlehrertum wurde hier bedeutend weniger vernommen als in Norddeutschland. Hier erzogen die Prüfungs-Ordnungen mehr Gelehrte und Spezialisten, dort mehr Lehrer. Hoffentlich wird man sich im Süden durch die Losung der „Unwissenschaftlichkeit“ nicht beirren lassen und dem allerdings schon über den Höhepunkt hinausgelangten Moloch des „Schulemachens“ nicht auch zum Opfer fallen.

Nun wäre es freilich ungerecht, das Schulregiment oder einzelne Träger desselben, wie Joh. Schulze, dafür verantwortlich machen zu wollen, daß es so kam. Der leitende Gedanke war gut; denn auch heute wird jeder den Satz unterschreiben, daß der Lehrer der anregendste ist, der mit Lehrbegabung ein gründliches, durch eigene wissenschaftliche Arbeit gewonnenes Wissen besitzt, und daß man nur aus einem Wissensgebiete das für den Unterricht Dienlichste auswählen kann, wenn man jenes

selbst übersieht. Vielmehr trug die Entwicklung des Universitäts-Unterrichtes die Hauptschuld, der sich insbesondere in den sprachlichen Disziplinen in sog. wissenschaftlicher Vertiefung von den Bedürfnissen des Lebens und der Schule immer mehr entfernte und die jungen Lehrer zu früh mit nicht selten unfruchtbarem Einzelwissen ausstattete, statt ihren Blicken grössere Gebiete zu unterwerfen. Die unliebsame Folge für unser höheres Schulwesen war die Ausbildung des universitätischen Fachlehrerwesens, welches an der Hochschule unvermeidlich, jedoch sicher kein Glück und eine eigentümliche Illustration der Universitas litterarum ist, den Schulen aber ihren elementaren und erziehlichen Charakter mehr und mehr entzog. Denn erst jetzt trat mehr und mehr jene verkehrte Auffassung hervor, daß die Mittelschulen für bestimmte Fächer vorzubilden hätten; die Spezialisten der Schulen nahmen den Spezialisten der Hochschulen einen Teil ihrer Arbeit ab, und nun gaben letztere das Urteil ab, daß z. B. die Realgymnasien besser für die Mathematik, für die Chemie u. s. w. vorbildeten. Auch die Philologen suchten mehr und mehr der Hochschule diesen Dienst zu leisten, und so steigerte immer ein Fach das andere. Hier wird erst Wandel geschaffen werden, wenn die verständigen Forderungen der Lehrpl. von 1882 durchgeführt und die Gymnasien sich auf die Elemente wissenschaftlicher Thätigkeit beschränken werden. Man kann nicht oft genug auf diesen Grundschaden unserer höheren Schulen hinweisen, der selbst dem teilnahmslosesten Laien in die Augen springt, wenn, wie nicht vereinzelt in Sekunden und Primen, der Unterricht acht bis zehn verschiedenen Persönlichkeiten anvertraut ist, die bestenfalls nebeneinander hergehen, ohne sich um einander zu kümmern, was ja ebenfalls echt universitätisch ist. Wenn dann jeder dieser Fachlehrer, unbekümmert um den Zweck und die Ökonomie des Unterrichts, nur sein Fach in seiner Vereinzelung kultiviert und nur für die Prüfung durch den Schulrat das vorschriftsmäßige Quantum von Kenntnissen bzw. Gedächtniskram aufhäuft und diese Kenntnisse mit dem übrigen Unterrichte, teils aus Unkenntnis desselben, teils aus Geringschätzung pädagogischen Verfahrens und aus Mangel an Ver-

ständnis für die psychischen Vorgänge unverknüpft bleiben, so müssen die Schüler durch Gedächtnisarbeit den Mangel pädagogischen Verfahrens ausgleichen. Die notwendige Folge ist die Überbürdung mit gedächtnismäßigem unverbundenem Lernstoffe. Der jüngere Schüler vermag infolge seiner noch zu wenig entwickelten Selbstthätigkeit die Verknüpfung nicht herzustellen, für die er lediglich auf die leitende Thätigkeit des Lehrers angewiesen ist. Der ältere, welcher mehr eigne Kraft und vielleicht auch einen stärkeren Willen besitzt, kann es nicht, weil die Fülle des Stoffes, die Masse der unverbunden gebliebenen Einzelvorstellungen und der Mangel an Zusammenfassung und Beschränkung seiner Anstrengung spotten. In diesem Kampfe erlahmen die mittelmäßigen Naturen gänzlich, und die besser begabten werden wenigstens oft genug ihrer Thätigkeit nicht froh.

Abhilfe kann hier auf doppeltem Wege geschaffen werden. Zunächst durch die Persönlichkeit der Lehrer, indem das Fachlehrersystem grofsenteils zu Gunsten des Klassenlehrersystems aufgegeben wird. In den unteren Klassen dürfte es regelmäfsig nur zwei Lehrer geben, den für Sprachen, Geschichte ev. Religion einer- und den für Mathematik, Naturbeschreibung, Geographie ev. Religion andererseits. Geographie würde sogar am besten jährlich zwischen beiden wechseln, da sie ein ganz besonders ausgiebiger Lehrgegenstand ist, wenn es sich um einheitliche Verknüpfung der sprachlich-historischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen handelt. Für Sexta und Quinta, Quarta und die Tertien, die Abteilungen der Sekunda und die der Prima müfste die Durchführung der Klassen bzw. Abteilungen durch brauchbare Lehrer zwei bis drei Jahre hindurch die Regel werden, denn nur in diesem Falle kann einigermaßen die für den Lehrerfolg unentbehrliche Vertrautheit mit dem Vorstellungsschatze der Schüler seitens des Lehrers erreicht werden, ohne welche die Apperzeptionsthätigkeit schwach und wirkungslos bleiben mufs. Ja, wenn zwei oder drei Mathematiker und Lehrer der Naturwissenschaften an der Schule sind, so sollten dieselben abwechselnd die betreffende Sexta durch die ganze An-

stalt oder wenigstens soweit, als dies ihr Stundendeputat zuläßt, begleiten. Nur müßte in diesem Falle dafür gesorgt sein, daß keine Isolierung der betreffenden Fächer entsteht. In oberen Klassen wird diese Zusammenfassung in der Person des Lehrers nicht mehr die gleiche Bedeutung haben, aber sie doch auch nicht völlig einbüßen. Die Hauptfächer, wie Latein oder Griechisch, bezw. Französisch und Englisch müssen mit Deutsch, Geschichte und Religion in einer Hand liegen. Denn nur in diesem Falle kann in den so wichtigen letzten Jahren des Schulbesuchs die innere Verknüpfung der Gedankenkreise hergestellt werden, auf der die Charakterbildung mit beruht, und ohne die jene innere Ruhe nicht zu erreichen ist, deren Mangel in so bedenklichem Maße die letzten Jahre des Schulbesuchs heute beeinträchtigt. Die weiteren Vorzüge für den Unterricht sind deutlich; man denke nur an die Verbindung griechischer bezw. englischer und deutscher Litteratur, an die Beziehungen, welche sich zwischen Litteratur und Geschichte, zwischen Altertum, Mittelalter und Neuzeit herstellen lassen. Der deutsche Unterricht wird erst durch solche Einrichtung ohne Vermehrung der Stundenzahl die wirklich und im gesunden Sinne centrale Stellung gewinnen, die ihm heute gebührt.

Aber wo die Lehrer finden, die so vielseitig sind? Nun ich glaube kaum, daß für die unteren, selbst mittleren Klassen dieser Einwand im Ernste erhoben werden wird; denn stichhaltig ist er nicht, und die Wirklichkeit entspricht auf dieser Stufe schon manigfach der gestellten Forderung. Aber auch für die obere ist er ohne Bedeutung. Wir haben uns leider ganz in den Gedanken eingelebt, daß man nur mit einer Lehrbefähigung im Zeugnisse ein gewisses zum Lehren erforderliches Wissen besitzen könne. Zwar wird diese Annahme täglich durch die Thatsachen widerlegt; aber es ist so bequem, alles unter eine Nummer unterzubringen, und für die Tendenz des Universitäts-Unterrichts paßte es erst recht. In der That ist diese Annahme für die Schule recht bedenklich. Die Methode der wissenschaftlichen Arbeit ist innerhalb jeder der beiden Gruppen, der sprachlich-historischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen, nicht derart ver-

schieden, daß, wenn ein tüchtig geschulter, geistig beweglicher und selbständig arbeitender junger Mann in einem Zweige der betr. Disziplinen festen Fuß gefaßt, darin wissenschaftliche Methode und wissenschaftliche Arbeit kennen gelernt hat, er nicht auch in andere Zweige derselben Gruppe im Laufe der Jahre soweit sich einarbeiten könnte, als es das Unterrichtsbedürfnis erfordert. Denn gerade darauf muß bei dem Lehrer der Nachdruck gelegt werden, daß die Prüfung nur der Anfang seiner völlig selbständigen Arbeitsthätigkeit ist, und daß von der Entwicklung, die er im praktischen Wirken erreicht, seine Verwendbarkeit abhängig sein muß. Es ist auch gar nicht zu verkennen, daß unsere neuesten Prüfungsordnungen diesen Weg betreten; nur scheint mir die Nacherwerbung von Lehrbefähigungen ein zu weit gehendes Zugeständnis an die Universitäten zu sein. Derartige Prüfungen mit ihrem wesentlich gedächtnismäßigen Charakter haben keinen Wert, wenn die Unterrichts-Verwaltung nicht sich überall ihr eigenes Urteil vorbehält; in letzterem Falle aber sind sie überflüssig. Sie sind dagegen bedenklich, weil erfahrungsgemäß nur zu leicht der Fachlehrergeist in junge Lehrer fährt, sobald sie wieder eine neue Lehrfähigkeit erworben haben.

Wichtiger aber als diese Personal-Union wird die innerliche Verknüpfung des Lehrstoffes sein, die allerdings durch die Person des einen Lehrers in höherem Maße verbürgt wird, als wenn mehrere nebeneinander arbeiten, die aber allein auf diesem Wege noch nicht gesichert ist.

Unter den Lehrgegenständen unserer höheren Schulen sind zwei Gruppen deutlich geschieden, die sprachlich-historische und die mathematisch-naturwissenschaftliche, welche je unter sich in einem tieferen und einheitlichen Zusammenhange stehen. Denn die eine knüpft an den Umgang des Schülers an, setzt dem wirklichen einen idealen Menschen der Geschichte und Dichtung an die Seite und entwickelt die Teilnahme für die höchsten Güter der Menschheit und ein inneres persönliches Verhältnis zu Gott durch die (religiöse) Lehre weiter. Die andere erweitert die Erfahrung des Schülers durch Anleitung zur Beobachtung,

durch Schilderung und Erzählung und führt sie in die festen Formen der Gestalt und der Zahl ein. Aber zwischen beiden Gruppen lassen sich Beziehungen mancherlei Art herstellen. Zunächst dient hierzu die religiöse Unterweisung, welche Natur und Geschichte auch ohne besondere Veranstaltungen durch eine Menge von Fäden zu verknüpfen imstande ist. Kaum minder förderlich wird sich der geographische Unterricht erweisen, da er den engen Zusammenhang zwischen den Naturverhältnissen und der geschichtlichen Entwicklung nachweist und die Betrachtung des geographischen Schauplatzes in engen Zusammenhang mit dem Geschichtsunterrichte bringt. Überall gebührt bei diesem Lernprozesse die centrale Stellung der heimatlichen und vaterländischen Welt, welche durchgehends mit der religiösen in Verbindung zu setzen ist: die schließliche Frucht eines tüchtigen einheitlich verfahrenen Unterrichts muß ein lebendiges Stammes-, Volks- und Vaterlandsbewußtsein, eine ernste vaterländische, sittliche und religiöse Gesinnung sein.

Lessings bekanntes Wort „man solle den Knaben beständig aus einer Scienz in die andere hinübersehen lassen“ wird in unserer Zeit oft wiederholt; es scheint also, daß man es als berechtigt anerkennt. Wenn man nun aber eine Untersuchung anstellen würde, wie es durchgeführt wird, so würde man wahrscheinlich zum mindesten auf sehr weit auseinandergehende Versuche der Verwirklichung stoßen; am häufigsten würde man vielleicht gar nichts entdecken, was einem solchen Versuche entsprechen könnte. An Einförmigkeit und Schablone wird hier auch dann nicht zu denken sein, wenn der Lehrplan durchaus übereinstimmend gestaltet werden wird. Dies liegt darin begründet, daß einheitliche, leitende Gesichtspunkte innerhalb der kleinsten wie der größten Stoffeinheiten hergestellt werden können, während die Verknüpfung und Verwebung der innerhalb dieser Einheiten gewonnenen Ideenkreise erst recht mannigfaltig zu sein vermag. Insbesondere die sprachlich-historischen Fächer bieten die Möglichkeit, teils innerhalb der einzelnen, teils durch Verbindung derselben fast unzählige Centren zu finden, um die sich der Unterricht kürzere oder

längere Zeit nach bewußtem Plane bewegt, und auf welche die Einzelergebnisse bezogen werden müssen, wenn sie schliesslich zu umfassenden, klaren, scharfen und bleibenden Begriffsreihen gestaltet werden sollen. Schon diese eine Seite der Lehrerthätigkeit vermag zu beweisen, wie wenig Grund es hat, wenn man sagt, durch die Forderung eines methodischen Unterrichts werde die persönliche Freiheit des Lehrers unterdrückt. Hier bleibt der Persönlichkeit des Lehrers die freieste Wahl; bestimmend und beschränkend wird nur immer der Gesichtspunkt sein müssen, welche Verbindungen die intellektuelle oder sittliche Bildung des Schülers am meisten fördern. Ein Kriterium gelungener Verbindung wird stets die Natürlichkeit und Ungezwungenheit derselben sein; muß der Lehrer erst die Berührungsgebiete künstelnd suchen und finden, so kann man von vornherein sagen, daß die Verbindungen geringwertig sein werden. Statt aller weiteren theoretischen Auseinandersetzungen sollen unten die Versuche angeführt werden, welche auf diesem Gebiete am hiesigen Gymnasium unternommen worden sind und immer weiter geführt werden; denn auch hier sind wir erst in den ersten Anfängen, und nur durch zahlreiche Versuche verschiedener einheitlich arbeitender Lehrer-Kollegien werden sich auch hier allmählich sicherere Wege finden lassen. Aber darüber darf auch kein Zweifel mehr bestehen, daß wir nur auf diesem Wege die Verschiedenheit der Lehrstoffe verringern können, wenn wir das ihnen Gemeinsame immer mehr herausheben und das Vereinzelte, Wertlose zurückdrängen werden. Alle übrigen in diesem Zusammenhange vorgeschlagenen mehr mechanischen Mittel, wie Änderungen in den Stundenplänen durch Zusammenlegung verwandter Stunden, Einführung des fakultativen Unterrichts in größerem Umfange können teils nur unterstützend wirken, teils werden sie die Einheit des Unterrichts stören.

Bei der Aufstellung eines Lehrplans sind vor allem solche Stoffe zu wählen, welche der Konzentration, d. h. der planmäßigen Einheitlichkeit mit dem Ziele einer ernsten vaterländischen, sittlichen und religiösen Gesinnung sich fügen werden. Da-

neben ist aber auch dem sprachlichen und dem litterarischen Gesichtspunkte Rechnung zu tragen; denn der Schüler soll sich aus dem Unterricht auch das Verständnis der Sprachen und in ihnen das der verschiedenen litterarischen Typen erarbeiten. Der naturwissenschaftliche Lehrstoff muß endlich geeignet sein, ein Bild von der Natur im ganzen zu erzeugen, wobei das konkrete Bild der Heimat bzw. des Schulorts wieder den natürlichen Mittelpunkt schaffen hilft. Es wird bei der Vorführung der konkreten Thatsachen der Ort sein, auf diese Fragen näher einzugehen.

Was die zweite Forderung betrifft, die Lehrziele selbst niedriger zu stellen, so setzt hier die bestehende Lehrverfassung allerdings unüberschreitbare Grenzen. Aber innerhalb dieser Grenzen ist doch ebenfalls wieder die Möglichkeit ziemlich freier Bewegung gegeben, wie ein Blick auf die gesetzlichen Bestimmungen einer- und die Programme der einzelnen Schulen andererseits zeigt. Aus den letzteren sieht man sehr genau, wie viel Bewegungsfreiheit die ersteren der einzelnen Schule, ja selbst dem einzelnen Fache gewähren. Wenn also eine Überspannung der Lehrziele besteht, so wird man der Gesetzgebung nirgends die Schuld beilegen dürfen; diese trifft stets nur die übereifrige Ausführung, gleichviel ob dieselbe von den Aufsichtsorganen oder den lehrenden Persönlichkeiten ausgeht. Von den ersteren können solche Richtungen und Übertreibungen veranlaßt werden, wenn sie Wissen und Können verwechseln und dem gedächtnismäßigen Lernen zu große Erfolge einräumen, was ohne öftere, ja regelmässige eingehende Revisionen der einzelnen Anstalten nur zu leicht der Fall zu sein pflegt. Von letzteren wird nur zu häufig gefehlt, weil sie infolge flüchtiger Revisionen leicht zu der Auffassung gelangen, die Aufsichtsbehörden bemäßen die Lehrthätigkeit nach der Summe von gedächtnismäßigem Wissen, über welche eine Klasse verfüge. Unzweifelhaft ist die Einrichtung, die ja allerdings nicht auf einem Usus, sondern auf einem Abusus beruht, nach der Abgangsprüfung die betr. Schule zu beurteilen, für diese Entwicklung mit verantwortlich zu machen. Die Abhilfe

ist aber leicht zu schaffen, wenn wieder die eingehenden Revisionen der höheren Lehranstalten in ihrer Gesamtheit eine ständige Einrichtung werden.

In diesem Zusammenhange muß eine nicht unwichtige Frage zur Erörterung gelangen, die meist kaum berührt zu werden pflegt. Im Laufe des letzten Jahrzehnts ist in allen deutschen Staaten eine teils mehr, teils weniger große Minderung der Unterrichtszeit eingetreten, indem die für Pausen bemessene Zeit von früheren 15 auf 50—60 Minuten ausgedehnt worden ist, obgleich mehrfach schon die allgemeinen Unterrichtszeiten gegen früher ermäßigt worden waren. Die Methode des Unterrichts hat sich ebenfalls geändert, indem die Verlegung des Schwerpunktes in die Lehrstunden gefordert wird. Dazu ist die häusliche Arbeitszeit beschränkt und auf bestimmte Maximalsätze zurückgeführt worden, die früher ebenfalls höher waren. Alle diese Verhältnisse bedingen auch für den Laien die Notwendigkeit, die Lehrziele niedriger zu stellen, wenn man nicht etwa in der geschickteren Behandlung des Lehrstoffes einen ausreichenden Ersatz zu erkennen vermag. Wenn man jedoch die Programme der letzten 20 Jahre daraufhin untersucht, so kann man unmöglich den Eindruck erhalten, daß eines von diesen beiden Dingen in irgend erheblicher Weise geschehen sei. Trotz geringerer Stundenzahl im Lateinischen werden so ziemlich in jeder Klasse dieselbe Zahl von Aufsätzen gefertigt, dieselben Übungsbücher benutzt, dieselben Quantitäten von Lehrstoff bewältigt, wie vor 20 Jahren, und so ist es fast überall, wenn die neuen Lehrpläne nicht geradezu die Beschränkung angeordnet haben. Wie ist dies möglich? Sind die Schüler so viel fähiger, die Lehrer so viel tüchtiger geworden? Schwerlich wird man den Mut haben, diese Fragen ohne Einschränkung zu bejahen. Hier liegt unzweifelhaft ein dunkler Punkt, welcher der Aufhellung durch die Aufsichtsbehörden sehr bedürfte. Sind die früheren Ziele nicht mehr zu erreichen und werden sie, wie wahrscheinlich der Fall ist, nicht mehr erreicht, so gestehe man dies offen ein, gebe dieser Thatsache durch erklärende Verfügungen Ausdruck und beruhige die öffentliche Meinung, die jetzt sehr geneigt ist, anzu-

nehmen, daß insbesondere auf dem Gebiete des altsprachlichen Unterrichts die Ziele ohne durchgreifende Änderung der Methode und bei beschränkterer Zeit ungeändert geblieben sind. Wie man s. Z. kein Bedenken trug, das griechische Skriptum in der Prima preiszugeben und dadurch nach dieser Seite sicherlich eine gewisse Beruhigung herbeigeführt hat, so entschliefse man sich zur Aufgebung des lateinischen Aufsatzes als Prüfungsaufgabe, da durch letztere Forderung der Betrieb des lateinischen Unterrichtes unzweifelhaft oft in Bahnen gelenkt wird, welche nicht im Bereiche der Lehrpläne von 1882 liegen. Ein Hindernis besteht nicht, da die süddeutschen Staaten weder in der Abgangsprüfung, noch im Unterrichtsbetriebe lateinische Aufsätze verlangen. Und an die naive Behauptung, mit dem lateinischen Aufsätze stehe und falle das Gymnasium, glaubt doch heute im Ernste niemand mehr.

Der Standpunkt der Lehrpläne von 1882 ist bezüglich des Lateinschreibens für die obere Stufe durchaus zu billigen; danach „dürfen die Übungen im schriftlichen Gebrauche der lateinischen Sprache eine Herrschaft über die Sprache nur innerhalb des durch die Lektüre zugeführten Gedankenkreises und Wortschatzes erfordern.“ Mit anderen Worten, sie können und sollen nur zur Vertiefung der Lektüre in Hinsicht auf Sprache und Gedankeninhalt dienen. Wenn dies aber erreicht werden soll, so dürfen diese Übungen nicht nach beliebigen Übungsbüchern angestellt werden, sondern sie müssen vom Lehrer stets im Anschlusse an die Lektüre hergestellt werden. Daß die Forderung der Lehrpläne schon einige Besserung geschaffen hat, sieht man an der Industrie der lateinischen Übungsbücher, die jetzt sich bemüht, Textstücke und Textbücher im Anschlusse an einzelne Schriftsteller zu produzieren. Wie gewöhnlich bei neuen Wendungen, sind auch hier vielfach Mißgriffe gemacht worden, und neben wenig Gutem steht viel Mittelmäßiges und Geringes. Aber unzweifelhaft lernen unsere Lehrer doch einiges aus diesen Arbeiten: sie bekommen durch die besseren Fingerzeige, wie sie selbst es anzufangen haben, und die geringeren erhöhen in ihnen das Selbstvertrauen und erwecken das Streben, etwas Besseres an die Stelle

zu setzen. Sind wir erst so weit, daß jeder Lehrer selbst seine Texte zu den lateinischen Arbeiten nur im Anschlusse an den Lesestoff herstellt, so haben wir ein wesentliches Mittel zur Vereinfachung bereits gewonnen. Denn in den herkömmlichen Übungsbüchern lagen Inhalt und Wortschatz, aber auch die ganze Verarbeitung des Sprachstoffes, meist so weit von der Lektüre ab, daß überall die doppelte Arbeit geleistet werden mußte und doch ohne Erfolg blieb, weil bei der beschränkten Stundenzahl und dem Verschwinden des Lateinischen aus dem Umgange die einst mögliche Verbindung beider Gebiete nicht mehr zu erreichen war. Man sieht nun eigentlich nicht recht, zu welchem Zwecke „die Versuche, Abschnitte aus modernen Schriftstellern in das Lateinische zu übersetzen“ dort erwähnt werden. Die Lehrpläne sagen selbst, „es lasse sich für die Höhe der zu stellenden Forderungen kaum ein bestimmtes Mafß bezeichnen.“ Ich meine, wenn man auch die bildende Kraft derartiger Schreibübungen durchaus anerkennt, so müßte man doch heute eingestehen, daß im allgemeinen die Lehrer nur selten und die Schüler regelmäßig gar nicht mehr zu der hierzu notwendigen Kenntnis der Sprache gelangen können. Und die Lehrpläne von 1882 begnügen sich doch selbst mit der Forderung „der Fertigkeit, die lateinische Sprache innerhalb des durch die Lektüre bestimmten Gedankenkreises schriftlich ohne grobe Inkorrektheit und mit einiger Gewandtheit zu verwenden.“ Wie soll mit dieser bescheidenen Errungenschaft jene höchste Leistung sprachlichen Könnens vereinigt werden? Wird jenes Ziel irgendwo erstrebt, so ist das unvermeidliche Korrelat „die Anhäufung stilistischer und synonymischer Bemerkungen“, in welche „die Erklärung der Klassiker auf der obersten Stufe verwandelt wird“, und vor der ja die Lehrpläne so eindringlich und mit Recht warnen. Der geistbildende Einfluß, den Nägelsbach, unter dessen Einfluß der Verfasser der Lehrpläne den betr. Passus aufgenommen hat, der lateinischen Schreibübung dadurch zuschrieb, daß sie den Schüler zwingt, den Forderungen der reichen deutschen Sprache mit den Mitteln einer im Vergleich zu ihr armen, der lateinischen, gerecht zu werden,

vermag, soweit er überhaupt auf der Schule und bei der heute erheblich herabgeminderten Stundenzahl sich äußern kann, sich auch an den vom Lehrer verfaßten Texten zur Genüge wirksam zu erweisen, wenn nur die Voraussetzung zutrifft, daß stets aus dem Lateinischen in möglichst gutes Deutsch übersetzt und stets möglichst gutes Deutsch als Vorlage für das Lateinische gegeben wird. Nebenbei sei bemerkt, daß, wenn dieses geistige Zuchtmittel seine Wirkung voll erfüllen soll, die Leitung des Lehrers dabei gar nicht zu entbehren ist; also auch von dieser Seite sind Hausaufgaben entbehrlich. Sind auf diese Weise die Forderungen der Lehrpläne für das Lateinschreiben auf der oberen Stufe durchaus zu billigen — denn die Versuche, Abschnitte aus modernen Schriftstellern ins Lateinische zu übersetzen, sind in der Lehraufgabe nicht gefordert, sondern nur in platonischer Liebe erwähnt — so kann die Fassung für die untere und mittlere Stufe mindestens zu bedenklicher Anwendung führen. „Die Übungen im schriftlichen Gebrauche der lateinischen Sprache“, heißt es, „sind in den unteren und mittleren Klassen ein unentbehrliches Mittel zu fester Aneignung der Grammatik und des Wortschatzes.“ Wenn man dies so verstehen soll, daß die Schreibübungen in der Schule in der Hand des Lehrers ein Mittel bilden, um sich von dem grammatischen Können und der festen Aufnahme des Sprachstoffes bei seiner Klasse in kurzer Zeit zu überzeugen, und für die Schüler eine Notwendigkeit, die erworbenen Kenntnisse selbständig anzuwenden, somit auch ein Mittel, ihre Kraft zu üben und sich derselben zu freuen, so kann man auch hier den Lehrplänen durchaus zustimmen. Ja man kann weiter gehen und sagen, wenn auf diesen Stufen ebenfalls der Anschluß der Schreibübungen an den Lehrstoff erfolgt, so hat der Lehrer hierin überhaupt für seinen sprachlichen Unterricht, namentlich aber für die Erwerbung des Wortschatzes ein wirksames Zuchtmittel. Wir fürchten aber, diese Auffassung der betr. Stelle ist nicht die gewöhnliche. Sondern man erblickt in den Schreibübungen ein Mittel, die mangelnde Lehrthätigkeit im Unterrichte zu ersetzen und auf dieselben das abzuladen, was hier ungeleistet

bleibt, teilweise wegen der beschränkteren Zeit ungeleistet bleiben muß. Der Unterschied wäre ein recht bedeutender. Erstlich müßten die Schreibübungen sehr häufig sein, und sie würden natürlich der Hausarbeit zugewiesen werden; denn wenn man in ihnen ein Übungsmittel erblickt, dann müssen sie so häufig eintreten, daß sie eine Gewöhnung herbeiführen. So war es in der alten *schola latina*, und so müßten wir es machen, wenn wir den Zweck verfolgten, „daß die Schüler des Gymnasiums die lateinische Sprache zum Organe für den Ausdruck ihrer Gedanken machen könnten.“ Aber „ein solches Ziel, von allen etwaigen Zweifeln an seinem Werte abgesehen, ist nicht mehr erreichbar“, bemerken die Lehrpläne sehr richtig. In diesem Falle aber sind häusliche lateinische Übersetzungen überflüssig. Denn sie können die intensive Denkübung, welche heute — und mehr oder minder stets — allein dem mündlichen Unterrichte zuzuweisen ist, doch nicht ersetzen. Zudem muß gerade in den schriftlichen Hausarbeiten Beschränkung eintreten, wo es nur immer geht; denn durch sie wird in erster Linie und trotz aller hygienischen Maßregeln im Unterrichte die Myopie gefördert.¹⁾ Hier kann aber ohne Schaden jede schriftliche häusliche Tätigkeit vermieden werden. Eine zweite Gefahr liegt in der Überschätzung, ja in der fast ausschließlichen Schätzung der häufigen schriftlichen Arbeiten. Bekanntlich wird aber die Unzufriedenheit sehr weiter Kreise heute durch diesen Mißgriff, gegen den sich alle wohlmeinenden Erlasse der Schulbehörden wirkungslos erweisen, teils wachgerufen, teils genährt, und so unberechtigt diese Unzufriedenheit sonst oft sein mag, so läßt sich ihre Berechtigung in diesem Falle nicht bestreiten. Bedauerlich bleibt es aber stets, wenn weite Kreise einer Schuleinrichtung feindlich gegenüberstehen, namentlich wenn sie — ob mit oder ohne Grund, macht nicht viel aus — in dieser eine fundamentale der betr. Schulkategorie erblicken. Also auch auf der unteren und mittleren Stufe muß die schriftliche Arbeit sich an die Lektüre anschließen,

1) v. Hippel a. a. O. S. 61.

und sie darf nur für den Lehrer heute Kontrolle, für den Schüler ein Mittel, das erworbene Können zu beweisen, aber nicht eigentliches Gewöhnungs- oder Übungsmittel sein. Ich weiß wohl, daß man hier einwendet, ohne diese häuslichen Schreibübungen werde der Unterricht leicht mit zu vielem grammatischen Ballaste beladen; gerade in wohlmeinender Absicht habe man diese Einrichtung getroffen. Dieser Einwand trifft aber nicht zu. Denn durch diese Schreibübungen kann nie die einübende Thätigkeit der Schule ersetzt werden. Erst, wenn die einzelne grammatische Thatsache gekannt ist, kann die Übung im Können beginnen; beides aber gehört in den Unterricht. Die häusliche Übung kann schon deshalb nicht wertvoll sein, weil sie von viel zu ungleichem Erfolge ist, teils wegen der ganz verschiedenen Voraussetzungen bei den einzelnen Individuen auf dem intellektuellen und Willensgebiete, teils wegen der ganz verschiedenen Selbständigkeit, mit der sie geleistet wird. Also hier thäte eine authentische Interpretation not. Wir können heute die schriftlichen Hausarbeiten im Lateinischen durchaus entbehren, wenn wir uns nur klar darüber sind, daß weder die feiner ausgeführte Kenntnis der Sprachgesetze, noch die Handhabung der lateinischen Sprache als Organs des Gedankenausdruckes Aufgabe der Schule sein kann. Nur das Bedürfnis der Lektüre darf die Ausdehnung des grammatischen Unterrichts bestimmen: seine nächste Aufgabe ist volles und klares Verständnis des Gelesenen; daneben sollen die Vorteile stilistischer Behandlung für die Entwicklung des Urteils genügende Beachtung finden. Da übrigens hier, wie überall, Beispiele mehr lehren, als theoretische Auseinandersetzungen, so werde ich im Anhange eine Reihe von Texten zu lateinischen Arbeiten des hiesigen Gymnasiums geben, die, wie ich glaube, beweisen, daß auch ohne häusliche Übersetzungen von den Schülern ziemlich viel erreicht wird, wenn die Arbeiten sich „innerhalb des durch die Lektüre gewonnenen Gedankenkreises und Wortvorrates halten.“

Die lateinische Lektüre bietet in ihrer Ausdehnung weniger als in ihrer Auswahl und in ihrem Betriebe die Möglichkeit einer

Herabminderung der Forderungen. Zur Beruhigung ängstlicher Gemüter will ich vorneweg erklären, daß ich überall nur an ein sorgfältiges, auf Verständnis der sprachlichen und der inhaltlichen Seite in gleichem Maße ausgehendes Lesen denke; es genügt hierfür auf mein Handb. d. prakt. Päd. zu verweisen. Man kann mir eher den Vorwurf machen — er ist erhoben worden — daß ich der rhetorisch-stilistischen Seite zu viel Aufmerksamkeit schenke; ich bleibe aber einstweilen bei meiner Ansicht, daß, wenn einen jungen Menschen das Nachdenken der Gedanken bedeutender Menschen ganz besonders im eigenen Denken zu fördern vermag, dies auch gilt, wenn man verlangt, daß der Schüler unentbehrliche Bestandteile jener Gedanken völlig verstehe. Wie ohne diese Kenntnis namentlich eine freie deutsche Wiedergabe des wahren Sinnes erreicht werden soll, ist mir einstweilen noch unverständlich. Aber sicherlich läßt sich durch die Auswahl der Schriftsteller die Arbeit der Schüler verringern und angenehmer gestalten, wenn dieselbe wirklich mit dem übrigen Unterrichte in Beziehung gesetzt wird. Indem ich auch hier für die Begründung auf mein Handbuch verweise, bemerke ich, daß für Cornelius Nepos und Cäsar, Livius und Tacitus die Verbindung mit dem Geschichtsunterrichte entscheidend bezüglich der Auswahl werden muß, daß Ciceros Reden nur in beschränkter Zahl zuzulassen sind, desgleichen seine philosophischen Schriften, und daß endlich Ovid und Vergil nur episodisch zugelassen werden können. Ich weiß wohl, daß die Aeneis noch vielen mit Nägelsbach als „ein Reflex der gesamten GröÙe Roms, ein Nachhall seiner Geschichte“ gilt; aber wo hat es je Schulen und Schüler gegeben, die davon einen Hauch verspürten? Auch könnte dies doch erst geschehen, wenn die GröÙe Roms bekannt und seine Geschichte verstanden ist, was frühestens am Ende der Ober-Sekunda der Fall sein kann, wenn man diese Kenntnis in sehr bescheidenem Sinne faßt. Die Einzelheiten werden sich aus der praktischen Ausführung ergeben. Für das Griechische vermag ich mich mit den Erläuterungen völlig einverstanden zu erklären. Für die Schriftstellerauswahl vertrete ich eine Beschränkung der ebenfalls episodisch anzuordnenden

Anabasislektüre, die Ausschließung des Redners (Lysias) aus Ober-II und die Einschränkung der Lektüre des Plato, auf dessen Kosten Thukydides und Demosthenes mehr hervortreten müssen. Im Französischen halte ich den in Hessen festgehaltenen Anfang in Quarta mit 5 Stunden richtiger als den in Quinta. In der Geschichte müßte der äußere Teil, namentlich soweit es sich um Kriege handelt, auf eine typische Vorführung für die einzelnen Perioden beschränkt und dafür die innere Geschichte mehr betont werden; für die Einzelheiten verweise ich auf meine bezüglichen Spezialuntersuchungen.¹⁾ Im mathematischen Unterrichte würde ich die drei unteren Klassen dem Rechenunterrichte, den geometrischen Anschauungsunterricht in der Hauptsache einem rationellen Zeichenunterricht in VI und V zuweisen und in den mit je 4 Stunden Math. ausgestatteten Tertien den wissenschaftlichen Unterricht seinen Anfang nehmen lassen; bezüglich der Ziele stehe ich gänzlich auf dem Boden der Lehrpläne von 1882, und dasselbe gilt von den Naturwissenschaften. Nur würde ich, wenn es möglich wäre, einen propädeutischen Kursus der Naturlehre nach III und die Elemente der somatischen Anthropologie und Mineralogie nach U II verlegen. Alles in allem glaube ich, daß die Lehrpläne von 1882 im ganzen eine durchaus befriedigende Feststellung der Lehrziele geben. Aber auch hier ist zwischen der Theorie und der Praxis ein erheblicher Unterschied. Die allgemein gehaltenen Bestimmungen lassen, wie es an und für sich auch das allein Richtige ist, eine bedeutende Bewegungsfreiheit. Dies erweist sich für unsere Zeit nur deshalb als ein Nachteil, weil die meisten mit der Ausführung beauftragten Persönlichkeiten sich nicht in dem erforderlichen Maße von früher erworbenen Gewöhnungen los machen können. Gerade nach dieser Seite hin würden die Entfernung des lateinischen Aufsatzes aus der Reifeprüfung und die Beschränkung der lateinischen und griechischen Schreibübungen auf den Unterricht

1) Die Gesch. d. röm. Kaiserzeit im Unterricht, Z. f. Gymn.-Wes. 41, 8; die neueste Gesch. im Unterr. eb. 43, 513; bedarf es eines besond. neuen Unterr.-Gegenstandes, um den Schülern h. Lehranstalten die Kenntnis der staatlichen Einrichtungen ihres Vaterlandes zu sichern? Eb. 42, 401.

Marksteine werden können, welche mit Notwendigkeit gerade in dem gefährlichsten Gebiete des Gymnasialunterrichtes, in dem altsprachlichen, den neuen Geist zum klaren Ausdrucke bringen würden, von dem die Lehrpläne sonst erfüllt sind. Der Kultusminister mag noch so oft versichern, daß alle die geläufigen Anklagen durch die Lehrpläne von 1882 hinfällig geworden seien, er wird schwerlich Glauben finden; denn für das Publikum, auch die einsichtigen Eltern, bestehen die alten Schäden fort, weil in der That bei dem dehnbaren Inhalt der Bestimmungen für den altsprachlichen Unterricht an vielen Orten kaum eine Änderung gegen früher wahrzunehmen ist. Selbst methodisch ist es recht vielfach beim alten geblieben, die an den Lesestoff sich nicht anschließenden Einzelsätze, die Übungsbücher à la Spiels und Ostermann, die Hausarbeiten, die zwecklosen sog. Präparationen, die Übersetzungen in schlechtes Deutsch, die vorwiegend, bisweilen ausschließlich grammatisch-stilistische Behandlung der Schriftsteller erfreuen sich vor wie nach vielfach eines ruhigen und kaum gestörten Daseins, und mit einem Aufwand von Scharfsinn, der einer besseren Sache würdig wäre, wird der Status quo verteidigt. Dabei entfremdet sich ein großer Teil der gebildeten Bevölkerung den Gymnasien immer mehr; denn auch die Heidelberger Erklärung tritt nur für dieselben ein unter der Voraussetzung notwendiger Reformen. Nirgends scheint die Losung *sint ut sunt* übler angebracht als bei der Schule, die mit den Zeitbedürfnissen Fühlung behalten muß; und diese bleiben eben einmal nicht durch Jahrhunderte die gleichen.

Nach diesen allgemeinen Erörterungen will ich es versuchen, die Thatsachen vorzuführen, welche sich aus dem gegenwärtigen Unterrichtsbetriebe des hiesigen Gymnasiums ergeben.

Bezüglich der äußeren Zeitverteilung sei bemerkt, daß der Nachmittagsunterricht hier seit 11 Jahren abgeschafft ist.¹⁾ Die Pausen betragen für VI—V täglich 45, für die übrigen Klas-

1) Über die hygienischen Vorteile s. v. Hippel a. a. O. S. 61.

sen 35 Minuten; dazu dauert die letzte Stunde nur 40 Minuten; sodafs täglich von der Unterrichtszeit 60 bzw. 50 Minuten in Abzug gelangen müssen. Die häusliche Arbeitszeit ist durch Verordnung im Maximum festgesetzt in VI und V auf 1 St., in IV und III b auf 2 St., in III a und II b auf $2\frac{1}{2}$ St., in II a und I auf 3 St. für den Schultag. Häusliche schriftliche Übersetzungen werden im fremdsprachlichen Unterrichte gar nicht gefordert. Die im Unterrichte zu fertigenden schriftlichen Aufgaben werden stets in der ersten Tagesstunde — die dunkeln Wintertage ausgenommen — gearbeitet; die Rückgabe der korrigierten Arbeiten erfolgt in der Regel am folgenden Tage, wo die Erinnerung noch vollständig frisch ist. Kleine deutsche Ausarbeitungen — wir nennen sie freie Arbeiten — werden jede Woche abwechselnd in allen Lehrgegenständen in der Schule gemacht und von dem betr. Lehrer korrigiert. Das äufserste dafür bewilligte Zeitmafs beträgt $\frac{3}{4}$ Stunden. Da sie der allseitigen Entwicklung der deutschen Ausdrucksfähigkeit dienen sollen, so werden sie in dem deutschen Aufsatzhefte vereinigt, damit der Lehrer des Deutschen stets in der Lage ist, dieselben für seinen Zweck zu verwerten. •

Zur einheitlichen Gestaltung des Unterrichts dienen sehr eingehende **Speziallehrpläne**, welche alljährlich ergänzt bzw. umgearbeitet werden. Die Konzentrationsbildung war wiederholt Gegenstand eingehenderer Verhandlungen und bildet fortgesetzt das Hauptinteresse, für dessen Weiterentwicklung Erfahrungen gesammelt werden sollen. Wirksamer ist zur Zeit ein sehr weit durchgeführtes Klassenlehrersystem. In VI und V liegen Latein, Deutsch, Geographie und Turnen in der Hand des Ordinarius, in IV Latein, Französisch, Deutsch, Geschichte und Geographie, in U III Latein, Griechisch, Deutsch, Geschichte und Zeichnen, in O III A Latein, Geschichte und Geographie, in O III B Latein, Griechisch, Französisch, Deutsch, Geschichte und Geographie, U II Latein, Griechisch und Deutsch, in O II Latein, Griechisch, Deutsch, Geschichte und Geographie, in U I Latein und Griechisch, in O I Griechisch, Geschichte und Deutsch. Der mathematische Unterricht liegt für die Klassen VI—IV in einer Hand, von

U III ab führt stets ein Lehrer die Klasse durch die ganze Anstalt hindurch; endlich liegen der naturgeschichtliche sowie der physikalische Unterricht je in derselben Hand; mit dem mathematischen Unterricht verbindet sich ein Jahr um das andere der naturgeschichtliche, bzw. der physikalische. Religion und Hebräisch liegen in der ganzen Schule in der Hand eines einzigen Lehrers; namentlich bezüglich des Religionsunterrichts ist dieses Verhältnis bedauerlich, da er durch diese Verbindung die bedeutende ihm eigene Konzentrationswirkung nur in erheblich geringerem Maße zu erfüllen vermag. Der Unterricht selbst ist durch besondere Verordnungen der obersten Kirchenbehörde geregelt, die leider den Ansprüchen des übrigen Unterrichts sehr geringe Rechnung tragen. So bleibt, abgesehen von dem eigentlich religiösen Lehrstoffe, eigentlich die Wirkung für den gesamten übrigen Unterricht wesentlich nur da gesichert, wo in diesem auf den Religionsunterricht zurückgegriffen werden kann.

Der Unterricht muß mit manchen Störungen rechnen, die durch das mit dem Gymnasium verbundene pädagogische Seminar hervorgerufen werden; hierher gehören vor allem die Unterrichtsversuche der Seminarmitglieder, besondere Veranstaltungen zu Seminarzwecken u. a. Auf der anderen Seite liegt in der Notwendigkeit, den Seminarmitgliedern einen möglichst guten Unterricht vorzuführen, die Ausgleichung dieser Nachteile. Positiven Vorteil bringt das Seminar durch die seinetwegen unvermeidliche Einheitlichkeit der Unterrichtsthätigkeit sowie die Nötigung für den einzelnen Lehrer, den Stoff sorgfältig zu durchdenken, zu sondern, zu gliedern, darzustellen und wieder zu verbinden. Unterstützung gewährt der Umstand, daß alle Ordinarien mit zwei Ausnahmen aus den Seminarien hervorgegangen und ohne Ausnahme von dem durch dasselbe erzeugten pädagogischen Interesse durchdrungen sind. Der früher leider häufige und schädliche Wechsel ist seit Errichtung weiterer Lehrstellen durch größere Festigkeit in den Lehrerverhältnissen ersetzt worden. Die Einführung von jungen Lehrern nötigt jeden einzelnen mit dieser Einführung betrauten Lehrer, nicht bloß sich mit der Theorie bekannt zu machen, son-

dern auch sein Unterrichtsverfahren möglichst zu vervollkommen; denn etwaige Fehler werden von den Kandidaten nachgeahmt und müssen in der Kritik ihrer Leistungen besprochen werden. Außerdem nötigt die Rücksicht auf die Seminarzwecke zu beständiger Fort- und Umbildung der Speziallehrpläne; diese ist aber nur möglich, wenn alle theoretischen Fortschritte verfolgt, geprüft und verwendet bzw. richtig gestellt werden.

Mit dem Gymnasium ist eine Vorschule verbunden, welche methodisch und didaktisch möglichst einheitlich und übereinstimmend organisiert ist. Von aussen treten in die Sexta nur sehr wenige Schüler ein und auch der Zugang in den übrigen Klassen geht seit 12 Jahren nicht über 15 % hinaus. Die Klassen haben eine durchgehende Zahl in VI—III von 40, in II und I von 25 Schülern; nur eine Klasse, O III, hat zur Zeit Parallel-Cöten. Die Schüler zeigen in ihrer geistigen Veranlagung und in ihren häuslichen Verhältnissen keine besonderen Abweichungen; der oberhessische Menschenschlag ist jedoch langsam im Denken und sehr ungewandt im Reden, dafür aber fleißig und zuverlässig. Die Disziplin findet wenig Schwierigkeiten. Wenn nicht alle paar Jahre eine Schülerverbindung in der Tertia und Untersecunda, meist kindischen Charakters, entdeckt wird, sind strengere Freiheitsstrafen — das Maximum beträgt 4 Stunden — bisweilen in ganzen Jahren nicht notwendig; ein besonderes Karzerlokal giebt es in dem Gymnasialgebäude nicht. An Stelle des nutzlosen Arrestes bei Unfleiß ist überall die von dem Lehrer kontrollierte Nachleistung der nicht geleisteten Arbeit gesetzt; die Verbindung zwischen Schule und Haus wird benutzt, um, sobald sich irgend eine Abnahme in Fleiß oder Führung zeigt, gemeinsame Abhilfe finden. Jeder Ordinarius hat zu diesem Zwecke eine bestimmte Sprechstunde. Die Schüler sind meist einheimisch oder stammen aus der nächsten Umgebung; Fremde giebt es in allen Klassen nicht über 5 %. Der Konfession nach sind 80 % Protestanten, 6 % Katholiken, 14 % Israeliten. Die Schule hat, wie alle Landesgymnasien, keinen konfessionellen Charakter; unter den Lehrern sind Protestanten, Katholiken, Mennoniten, Deutsch-Katholiken, Israeliten.

Dem Unterrichte liegt der Lehrplan für die hessischen Gymnasien von 1877 bezw. 1884 zugrunde. Das Normalalter für Sexta ist das zurückgelegte 9. Lebensjahr; auch in den übrigen Klassen wird das entsprechende Normalalter in der Regel höchstens um zwei Jahre überschritten. Der Gesundheitszustand ist ausgezeichnet; es genügt hierfür auf die Schrift des Prof. v. Hippel zu verweisen.¹⁾ Alle Schüler, mit Ausnahme der auswärtigen und der kaum in Betracht kommenden körperlich unfähigen, schwimmen im Sommer und laufen im Winter Schlittschuh. Vom Turnunterricht wird grundsätzlich kein Schüler dispensiert, der nicht ein organisches Leiden hat, das ihn völlig unfähig macht. Vorübergehend unfähige müssen, auch wenn sie ein ärztliches Zeugnis beibringen, zusehend dem Unterrichte beiwohnen; seitdem diese Einrichtung besteht, ist die Zahl dieser Invaliden fast gänzlich geschwunden. Ist Eislauf, so wird der Turnunterricht durch denselben ersetzt, in welchem Falle die Teilnahme obligatorisch ist. Das Spiel findet reiche Pflege.

Im lateinischen und griechischen Unterrichte werden außer den Elementarbüchern von Herm. Schmidt 1. und 2. Teil und Bachof 1. und 2. Teil keine Übersetzungsbücher benutzt; vielmehr werden die mündlichen Übungen (Variationen) wie die schriftlichen Arbeiten sämtlich von den Lehrern im Anschluß an die Lektüre bearbeitet. Übersetzungen ins Lateinische werden bis zur Abiturientenprüfung allwöchentlich in der Schule gefertigt; griechische Schreibübungen werden bis zur U II einschließlic wöchentlich in der Schule gearbeitet; von da an wechseln dieselben Woche um Woche mit Übersetzungen ins Deutsche. Als lateinische Grammatik wird die von Ellendt-Seyffert benutzt. Im Griechischen ist Gerth eingeführt; doch wird der syntaktische Unterricht nach einer für die Schule gearbeiteten Beispielsammlung mit kurzgefaßten Regeln erteilt; dieselbe umfaßt 6 Seiten in 8^o. Im Deutschen werden die Lehrbücher von Masius 1—3 bis O II, für I das von Hiecke benutzt. Im Französischen sind die Ploetzschen Bücher eingeführt; doch wird der Unterricht in IV—U II meist

1) S. 56.

nach den Lesestücken des Meurerschen Lesebuches (1 und 2) erteilt. Im Geschichtsunterricht werden die Jäger-Eckertz-Herbstschen Bücher, in der Geographie die Schulgeographie von Kirchhoff zugrunde gelegt. Für den mathematischen Unterricht ist der Lehrstoff nach längere Jahre währenden Versuchen von dem Lehrer der Mathematik Dr. Noack in einem Leitfaden von 111 Seiten fixiert und im Manuskript gedruckt worden. Im naturbeschreibenden Unterricht werden die Bücher von Vogel, Müllenhoff und Kienitz-Gerloff nur zum häuslichen Nachlesen benutzt, für den physikalischen der Leitfaden von Sumpf. In dem Sprachunterricht haben alle Schüler die gleiche Ausgabe (unkommentiert), im geographischen die gleichen Atlanten (in VI und V den von Wildeis, in IV etc. den von Diercke-Gäbler). Im mathematischen Unterrichte werden seit $1\frac{1}{2}$ Jahren 4-stellige Logarithmentafeln verwendet. Die Schule empfiehlt zum häuslichen Gebrauche im altsprachlichen Unterricht das Reallexikon von Lübker, sowie für die übrigen, namentlich geschichtlichen, Lehrstunden passende Bücher. Die Schülerbibliothek ist durch die Mittel, welche die zu einem Leseverein vereinigten Schüler aufbringen (Beitrag 40 δ . jährlich), ausgezeichnet ausgestattet und wird zum Teil für den Unterricht in der Weise nützlich gemacht, daß bestimmte Schriften empfohlen werden, über die einzelne Schüler Referate geben. Man versucht auf diese Weise ein verständiges Lesen herbeizuführen, ohne auf die freie Selbstthätigkeit der Schüler zu verzichten. Die Anstalt ist mit allen Anschauungsmitteln sehr reich versehen; die schon recht umfangreiche Bibliothek des pädagogischen Seminares liefert alle nötigen Schriften, um den Lehrern die pädagogische Weiterarbeit zu ermöglichen.

Die Stundenpläne sind in der Hauptsache nach den von mir in den Lehrproben¹⁾ entwickelten Grundsätzen aufgestellt. In II und I ist es dem Ordinarius gestattet, die auf dem Stundenplane festgesetzten Stunden nach Bedürfnis zu verschieben, wenn der Vorteil zusammenhängender Behandlung dadurch herbeigeführt wer-

1) 14, 32.

den kann. Selbst Tausch der Stunden unter einzelnen Lehrern wird nicht gescheut, wenn es im Interesse des Zusammenhanges liegt; insbesondere geschieht das bei zusammenhängenden Wiederholungen von Schriftwerken. So habe ich erst in diesen Tagen in 3 Stunden nacheinander den König Oedipus zum Abschlusse lesen d. h. übersetzen lassen, so werden Reden des Demosthenes, Parteen des Tacitus, Gruppen aus den homerischen Gedichten bei der Wiederholung ohne Unterbrechung gelesen.

Nach diesen allgemeinen Erörterungen will ich es versuchen, den Unterricht in den einzelnen Klassen vorzuführen.

1. Sexta.

In dieser Klasse leistet ohne Zweifel die Konzentration in der Person der Lehrer die besten Dienste.¹⁾ Von der Vorschule her sind die Schüler in allem Unterrichte nur an 2 Lehrer gewöhnt, von denen der eine Sprach- und Schreib-, sowie den Religionsunterricht, der andere den in Rechnen ev. Heimatskunde erteilt. Der gesamte Unterrichtsstoff ist beiden ganz genau bekannt, und die Verbindung der einzelnen Zweige erfolgt überall. In Sexta ist derjenige Unterrichtszweig, welcher die Schüler durch die Neuheit und die Verschiedenheit von allem bisher Erlernten am meisten erregt, das Lateinische, während sie in allen übrigen Lehrgegenständen lediglich eine Fortsetzung der Vorschule erblicken. Da ist es nun von doppelter Wichtigkeit, daß die Vorbedingungen für richtige und starke Apperzeptionen möglichst reichlich hergestellt werden können. Es wäre nun sicherlich nicht die schlechteste Einrichtung, wenn der Lehrer, der in der Vorschule den Sprachunterricht erteilte, mit nach Sexta genommen werden könnte, um hier die Anfänge des lateinischen Unterrichts herzustellen. Aber dieser Ausweg wird wohl nur selten möglich

1) Auf die methodisch-didaktische Behandlung im Einzelunterrichte gehe ich hier nicht ein, muß vielmehr für diese auf m. Handb. d. prakt. Päd. verweisen.

sein; bei uns ist er ausgeschlossen. Es bleibt somit nur eine zweite Einrichtung, nämlich, daß sich der Sprachlehrer der Sexta recht eingehend mit den Vorstellungs-Kreisen des sprachlichen Vorschulunterrichtes bekannt macht. Hierzu werden sich eingehende Speziallehrpläne selbstverständlich förderlich erweisen, aber die Hauptsache wird doch die Kenntnissnahme durch häufige Teilnahme an dem betreffenden Vorschulunterrichte, insbesondere in den letzten Monaten des Schuljahres sein. Unterstützt wird an unserer Schule diese Kenntnis dadurch, daß die Mitglieder des Seminars in den ersten 6—8 Wochen dem deutschen Unterrichte der Vorschule beiwohnen, in denselben eingeführt werden, Musterlektionen vorgeführt erhalten und selbst Probelektionen abhalten.

Für den lateinischen Unterricht erweist sich die Verbindung mit dem deutschen Unterrichte darin heilsam, daß das naturgemäße Verfahren hier überall hergestellt werden kann, indem den Schülern aus dem Vorschulunterrichte die Deklination und die Konjugation ihrer Muttersprache völlig bekannt ist. So kann der lateinische Unterricht überall in seinem grammatischen Teile von der Muttersprache und dem Bekannten ausgehen; die Muttersprache wirkt bei der Apperzeption des fremden Idioms als befestigter Vorstellungsstoff. Und indem der deutsche Unterricht dem lateinischen in der Formenlehre und den einfachen Satzverhältnissen immer einige Schritte voraus ist, vollzieht sich die Apperzeption des fremden Sprachstoffes sehr leicht, ohne daß dessen Wirkung für die Umwandlung des unbewußten Sprachgefühls in ein bewußtes dadurch beeinträchtigt werden könnte. Besonders auffällig ist diese Unterstützung, wenn man den Gang des Unterrichtes vor und nach dem Bestehen der Vorschule vergleicht. Das Schmidtsche Elementarbuch enthält bekanntlich sogenannte Vorübungen, in denen die Verhältnisse der Kongruenz nach den Geschlechtern und nach den numeri reichlich geübt werden. Vor Einrichtung der Vorschule mußten die Geschlechter, auch die Numeri an beiden Sprachen sehr eingehend und sorgfältig dargelegt und unzähligemal wiederholt werden, ohne daß die nötige Sicherheit überall erzielt werden konnte. In den letzten Jahren kam der Gang dieses Unter-

richtes nach der Zahl der zu erlernenden Vokabeln bestimmt werden, da das Verständnis dieser grammatischen Verhältnisse keine Schwierigkeiten findet. Dieses Verhältnis des beiderseitigen Unterrichtes wird beibehalten. Es wird bei dem Schmidtschen Elementarbuch um so mehr zur Notwendigkeit, als schon recht früh, wie dies die zusammenhängenden Stücke notwendig machen, ziemlich schwierige grammatische Dinge in dem Sextapensum vorkommen. Hierdurch wird ein unerbittlich regelmäßiges Konstruieren beim Übersetzen aus beiden und in beide Sprachen unabweisbar, vielleicht der größte Vorzug des Buches. Deshalb werden unsere Schüler schon in der obersten Vorschulklasse an die konstruierende Zurechtlegung der deutschen Satzverhältnisse in ihrem Lesebuche gewöhnt, und in der Sexta übernimmt nun der lateinische Unterricht die Fortführung und feinere Ausgestaltung dieser Thätigkeit. Sieht der Schüler die betr. Verhältnisse — so weit das möglich ist — an dem deutschen Lehrstoff zuerst erscheinen, schaut er sie hier zuerst an, und begreift er sie, so verlieren sie bei dem späteren Begegnen im Lateinischen ihre Fremdartigkeit und damit das Abschreckende. Ich kann deshalb auch nicht die Behauptung für richtig halten, daß das Lateinische im Anfangsunterrichte zu fremd und deshalb zu schwierig sei. Nur muß man nicht vergessen, daß im lateinischen Anfangsunterrichte naturgemäß häufiger Fehler gemacht werden müssen, als etwa im Französischen, weil die Gewöhnung an die neue Sprache viel weiter abliegt als bei letzterem. Der Grad von logischer Entwicklung und Urteilsfähigkeit, welcher für beide Sprachen beansprucht wird, ist im Grunde der gleiche; dagegen sind die Gelegenheiten der Anwendung im Lateinischen zahlreicher, also auch die Möglichkeiten des Fehlens häufiger. Das ist aber kein absoluter Nachteil; er würde es erst werden, wenn die Mehrzahl der Schüler die dadurch entstehende Schwierigkeit nicht überwinden könnte. Gegen eine solche Annahme spricht aber die tägliche Erfahrung. Das gleiche Verhältnis würde bestehen, wenn das Lateinische erst in Quinta beginnen würde. Es besteht auch im Französischen in allen Fällen, die von dem deutschen Sprachgebrauch weiter abliegen, z. B. für das Part. passé.

Bei dem Inhalte des Lesebuchs ist zu unterscheiden zwischen den Einzelsätzen und den zusammenhängenden Lesestücken. Beide dienen gemeinsam der Sprachgewinnung sowohl nach der vokabulären Seite als bezüglich der Grammatik. Für den Inhalt selbst aber muß die Verknüpfung und damit die Befestigung gesucht werden mit dem übrigen Unterrichte. In den Einzelsätzen ist die Gefahr der Isolierung größer als in den Lesestücken, aber sie ist nicht allzugroß. Wir wählen aus den Einzelsätzen solche aus, welche teils allgemeine sittliche Wahrheiten enthalten und so sich leicht mit dem Religions- oder deutschen Unterrichte verbinden lassen; oder aber wir suchen einen Inhalt, der sich mit dem Unterrichte in der alten Sagengeschichte berührt oder im geographischen oder im naturgeschichtlichen Unterrichte Anknüpfungspunkte zu finden vermag. Dadurch daß der Unterricht um den Lesestoff gruppiert wird in Form von Übersetzungen, Rückübersetzungen, Variationen und Sprechübungen, prägt sich der Inhalt, der schon, um Abwechslung in die einförmige Sprachthätigkeit zu bringen, stets besprochen wird, ziemlich fest ein, und wir schaffen uns auf diese Weise ohne besondere Veranstaltungen einen festen Bestand von Thatsachen, der in dem Gesamtunterrichte der Klasse bald hier, bald dort beständig wieder Verwendung, damit aber Erneuerung und Befestigung findet. Leichter wäre es, die Auswahl der zusammenhängenden Stücke so zu treffen, daß von diesem Stoffe bestimmte Seiten des Klassenunterrichts geradezu begleitet und damit wirksam unterstützt werden könnten. Ich denke hier an die Sagengeschichte, aber auch an die Heimatskunde. Aber leider ist hierfür das Elementarbuch von Schmidt nicht ergiebig genug. Man könnte also hier mit einem Lesebuche, welches z. B. die griechische Sagengeschichte und etwa die römische Königsgeschichte enthielte, dabei noch einige Stücke aus der Natur und dem täglichen Leben des Schülers oder seiner Umgebung böte, eine reichere Verbindung mit dem übrigen Unterrichte herstellen und auf diese Weise eine planvollere Gestaltung der Konzentration herbeiführen. Immerhin bietet auch das einmal vorhandene Buch

die Möglichkeit mannigfacher Verknüpfung, wenn man dabei sich nur von vornherein gewisse Beschränkungen auferlegt. Die Naturbetrachtungen des Buches haben durchgängig unbedeutenden, weder im naturkundlichen noch im geographischen Unterrichte verwertbaren Inhalt; die geographischen Stücke sind zu sehr topographisch, um in dem geographischen oder in dem sagengeschichtlichen Unterrichte verwendet zu werden; auch ist der Vokabelschatz gerade dieser Stücke zu entlegen und findet weder in dieser Klasse noch später ausreichende Verwendung. Es bleiben daher im wesentlichen mythologische und historische Stücke, die teils sofort, teils später im übrigen Unterrichte zur Verwendung gelangen können. Die z. Z. verwerteten Stücke handeln über Vulkan, die griechischen Tempel, Äolus, das goldene und das eiserne Zeitalter, den trojanischen Krieg, die Helden des trojanischen Krieges, Iphigenie, Kassandras Warnruf, Agis, Suppe der Spartaner, Hektor und Äneas, Europa, Herakles und Iphikles, Agesilaus, Vaterlandsliebe einer Spartanerin. Der gesamte Lesestoff führt somit in die griechische Götterlehre, in die griechische Heroenzeit und in das Leben des der griechischen Heroenzeit am nächsten stehenden Einzelvolkes ein. Durch Verbindung mit Geographie, Sagenkunde und biblischer Geschichte lassen sich auf diesem Wege leicht folgende Elemente teils allgemein geschichtlichen, teils speziell griechischen Lebens für den Schüler gewinnen: Griechische Stämme und Landschaften, religiöse Vorstellungen (Gottesverehrung, Heroen), Staatsform (Stadtkönige, Oberkönige), Staatsgewalt (König, Rat, Volks- und Heeresversammlung), Kriege und Kriegszüge, Erziehung zur körperlichen Tüchtigkeit und zu sittlichen Tugenden; Kultur- und Naturvölker (Nomaden, Hirten, Jäger, sefshafte Völker), Staatsentwicklung (Familie, Stamm, Stammesbund, Staat, Reich), Kolonisation, Auswanderung, Staatengründung, allerlei sittliche und religiöse Begriffe, Handel (Ein- und Ausfuhr), Verkehr. Überall handelt es sich darum, Grundlagen für den künftigen Unterricht zu legen. Der deutsche Unterricht in dieser Klasse wird teilweise für die griechische Sagengeschichte (Herakles, Theseus, Argonauten, trojanischer Krieg und Odyssee) in Anspruch

genommen. Der Lesestoff des Masiusschen Lesebuchs wirkt allerdings nach dieser Seite hin gar nicht fördernd, da er so gut wie nichts aus diesem Gebiete enthält. Aber es ist dies nicht sehr zu beklagen. Denn mit Rücksicht auf diesen Mangel mußte die Auswahl des griechischen Sagenstoffes in der lateinischen Lektüre getroffen werden, aus welcher der wertlose geographische und naturkundliche Stoff ausgeschlossen wurde. Dagegen gestatten die vortrefflichen Naturschilderungen, welche das Lesebuch enthält, die Verknüpfung des deutschen Lesestoffes mit dem geographisch-naturkundlichen Unterrichte. Die geographische Aufgabe der Klasse ist eine Belehrung der Schüler über die Erdoberfläche, während der naturgeschichtliche Unterricht an wenigen Hauptvertretern der Tier- und Pflanzenwelt sehen und beobachten lehrt und für einige Lebensgemeinschaften den Grund zu legen hat. Mit Rücksicht hierauf werden folgende Stücke eingehend behandelt, wobei der Löwenanteil dem geographischen Unterrichte zufällt, der in derselben Hand mit dem deutschen Unterrichte liegt: 156 Über die Elefanten, 158 Die Krokodiljagd, aus 159 Eine Robbenjagd vor 40 Jahren, 164 Der Lappe, 161 Der Ritt auf dem Dromedar, 165 Das Renntier, aus Nr. 166 Die Vogelwelt des nordischen Meeres, aus 167 Bärenjagd in Nord-Amerika, aus 168 Neujahrs-geschenk aus Jamaika, 183 Die Luft, 184 Das Wasser, aus 211 John Franklin. Es versteht sich dabei von selbst, daß die betr. Stücke jedesmal behandelt werden, wenn sie zur Belebung des Geographieunterrichtes dienen können; da die einzelnen Stücke durchgehends 1—1½ Wochen zu ihrer sachlichen und sprachlichen Durcharbeitung beanspruchen, so entsteht das richtige Verhältnis, nach dem sie in der Regel der geographischen Betrachtung sich anschließen; nur ausnahmsweise bereiten sie dieselbe vor. Dasselbe gilt von den Lesestücken, welche den naturkundlichen Unterricht unterstützen; über die Zeit der Behandlung hat in der Regel der naturwissenschaftliche Lehrer zu entscheiden. Es sind folgende Stücke: 138 Die Pflanzen, 147 Die Maus, 148 Der Wolf, 151 Die Hühner, 155 Der Rabe. Die Schreibübungen, welche teils Diktate, teils kleine Aufsätze nach dem in meinem

Handb. d. Päd. 2. Aufl. S. 362 gegebenen Muster sind, werden alle dem Lesestoffe entnommen und liefern dem Lehrer den Ausweis seiner Arbeit auf sprachlichem und sachlichem Gebiete. Die Gedichte des Kanons dieser Klasse sind mit Rücksicht darauf gewählt, daß sie sich in Stoff, Ausdruck und Form an den kindlichen Vorstellungskreis anlehnen. So sind die Stoffe Thatendrang, Bewegungslust, Naturbilder, Nächstenliebe, Dankbarkeit bestimmend gewesen, neben denen einfache Metren und leichthaftende Reime sowie eine dem Märchentone nahekommende Ausdrucksweise Berücksichtigung geboten. (Zu lernen: Der Kirschbaum v. Hebel, Siegfrieds Schwert v. Uhland, Der kleine Hydriot v. Müller, Des Knaben Berglied v. Uhland, Lied eines deutschen Knaben v. Stolberg, Reiters Morgenlied v. Hauff, Der Trompeter an der Katzbach v. Mosen, Die Rache v. Uhland, Der reichste Fürst v. Kerner, Des fremden Kindes heil. Christ v. Rückert.) Diese Gedichte werden selbstverständlich an passende Gelegenheiten des übrigen Unterrichts angeschlossen. Gelesen und besprochen werden in gleicher Weise: die Rückertschen Gedichte vom Büblein und vom Bäumlein, Der getreue Eckart v. Goethe, Der betrogene Teufel v. Rückert, Das Pferd als Kläger von Simrock, Die Einkehr von Uhland. Im Gesangunterrichte werden gelernt: Der Schütz von Schiller und Der gute Kamerad von Uhland. Zwischen dem deutschen, geographischen und naturkundlichen Unterrichte lassen sich zahlreiche Beziehungen herstellen, wie dies schon vorher bei den deutschen Lesestücken dargelegt wurde. Wichtiger, weil in unmittelbarem Anschlusse an den Sachunterricht, kann das beständige Zurückgreifen des naturkundlichen Lehrers werden. Im allgemeinen bleiben die fremdländischen Vertreter der Tier- und Pflanzenwelt von dem eigentlichen Beobachtungs- und Anschauungsunterrichte ausgeschlossen; aber ihre Kenntnis kann deshalb doch nicht den Schülern vorenthalten bleiben. Und da ist es nun von großer Wichtigkeit, daß der geographische Unterricht Vertreter der Fremde vorführt. Liegt derselbe in der gleichen Hand, wie der naturkundliche Unterricht, so wird die Geographiestunde bisweilen eine Naturgeschichtsstunde werden und umgekehrt, weil der fremd-

ländische Vertreter in die durch einheimische Repräsentanten bekannte Klasse eingeordnet wird. Ist der geographische Unterricht, wie bei uns, in anderer Hand, als der naturkundliche, so müssen sich die beiden Lehrer stets in enger Berührung halten, damit im naturkundlichen Unterrichte die völlige Verwertung der in der Geographie und im deutschen Lesestoffe gewonnenen Vorstellungen sich zu vollziehen vermag. Auf diese Weise wird in den Schüler fesselnder Behandlung beständig immanent wiederholt und doch stets Neues dabei gewonnen, aber nur solch Neues, welches sich mit dem Erlernten zur Einheit zu verbinden imstande ist. Endlich vermag auch der Zeichenunterricht noch diese Verbindung zu unterstützen. Derselbe wird an der hiesigen Anstalt lediglich an Körpern erteilt, in der Weise, wie ich dies in meinem Handb. d. Päd. S. 646 ff. dargelegt habe. Wenn nun auch auf die Sextastufe das Zeichnen der krummen Linie noch nicht gehört, so ist doch der Schüler sehr gut imstande, bei verständiger Anweisung Blattformen, Blumenkronen, Arm- und Fufsknochen, Gebiß u. s. w. darzustellen. Der Zeichenunterricht kann nun den naturgeschichtlichen hilfreich ergänzen, wenn die in letzterem nur skizzierten leichteren Formen sorgfältiger und in der methodischen Weise, wie das bei dem Körperzeichnen geschieht, im Zeichenunterrichte dargestellt werden. Schon der Sextaner soll den Eindruck erhalten, daß kein Unterricht nebensächlich ist, und dies wird in der wirksamsten Weise der Fall sein, wenn er sieht, wie selbst der häufig so betrachtete Zeichenunterricht stets mit anderen Zweigen Fühlung hat. Ein rationell erteilter Zeichenunterricht, in welchem der Schüler nicht bloß anschauen und denken, sondern auch seine Gedanken aussprechen muß, und in dem der Körper überall die Grundlage des Unterrichtes ist, wird dem Schüler ohne besondere Anstrengung die geometrische Anschauung anbauen, so daß es eines besonderen geometrischen Vorbereitungsunterrichtes nicht mehr bedarf. Bei dem Zeichenunterrichte im hiesigen Gymnasium wird dieser Rücksicht in VI und V ausreichend Rechnung getragen. Im Rechenunterrichte werden die vier Rechnungsarten in ganzen Zahlen sowie die Addition und Subtraktion der Decimalzahlen

behandelt. Anschluß an den geographischen und naturgeschichtlichen Unterricht wird insofern gesucht, als den Berechnungen möglichst häufig in diesen Disziplinen gewonnene Zahlenverhältnisse zugrunde gelegt werden. Eine so weitgehende Konzentration, wie sie Rein, Pickel und Scheller durchgeführt haben, schien hier nicht möglich und nicht notwendig.

Quinta.

Der Lesestoff der Quinta bietet in den hessischen Gymnasien der Konzentration bessere Angriffspunkte als in den preussischen. Im Geographieunterrichte steht Deutschland mit 3 Stunden gewissermaßen in der Mitte. Die Heimat also in Geographie und Geschichte, sowie teilweise in der Sage bildet das Centrum dieser Klasse. Der deutsche Unterricht führt folgende Reihe von Geschichtsbildern vor: 1. Wie es zur Römerzeit in unserer Umgebung aussah. Verbunden wird hiermit ein Ausflug an den benachbarten Pfahlgraben. Landschaftliche und ethnographische Verhältnisse (Aussehen, Ansiedelungen, fränkisches und sächsisches Bauernhaus, häusliches Leben, Gottesverehrung, öffentliches Leben), Denkmäler der Römerzeit. 2. Armin mit Hervorhebung der kriegerischen Verfassung, insbesondere der Kampfweise, Typus: Schlacht am Teutoburger Walde. 3. Die Völkerwanderung mit dem Reiche der Thüringer und deren Kämpfe mit den Chatten, unter typischer Heraushebung des germanischen Königsstaates, die Teilung zwischen Sachsen und Franken, fränkische und sächsische Bewaffnung. In die Völkerwanderung werden die Sagen von Siegfried und Krimhilde, Dietrich von Bern und Walter von Aquitanien eingeschoben, doch nur kurz (grundlegend) behandelt, da die weitere Ausführung der Quarta bleibt. 4. Die Verbreitung des Christentums. Mittelpunkt Fulda und Bonifatius (Benutzung von Freytags Ingrabau). Verwandlung heidnischer in christliche Bräuche. (Frick a. a. O. S. 111.) 5. Karl der Große. Ausgang ist die Sage, an welche die Kämpfe mit den Longobarden, Arabern, Sachsen, Avarn und Slaven angeschlossen werden. Die inneren

Verhältnisse werden durch die Wandlung der altgermanischen Einrichtungen (immanente Wiederholung) an der Kaiserkrönung, der Stiftung neuer Bistümer, den Marken, Grafen, Pfalzen und den Gau- und Reichsversammlungen dargelegt. 6. Heinrich I. Entstehung der Reichsburg und späteren Städte. Beseitigung der drohenden Vernichtung deutschen Wesens durch die Ungarn. Das Reiterheer. Die großen Vasallen (Stammesherzöge). 7. Ludwig der Eiserne von Thüringen. Entstehung des Rittertums, die Ritterburg; verbunden wird hiemit ein Besuch der sehr gut erhaltenen, teilweise wiederhergestellten Burg Gleiberg. Die Thüringer Landgrafen Besitzer von Hessen. 8. Bild einer mittelalterlichen Stadt. Gießen und Besuch der benachbarten Stadt Grünberg. Rückgriff auf das 6. Bild. Ritter- und Städtebund der Wetterau. Die Reichsstadt Friedberg. Kirche, Rathaus, Mauern, Thore. Gewerbe und Künste. Wehrhaftigkeit der Bürger. Ausgegangen wird überall von der heutigen Stadt. Bei der Behandlung dieser Bilder müssen überall Typen gewonnen werden; die Aufeinanderfolge der einzelnen Bilder gestattet dem Schüler unter Heranziehung der biblischen Geschichte die kulturhistorische Entwicklung verständlich zu machen. Auch die Gedichte sind aus dem Gesichtspunkte der heimatlichen Sage und Geschichte¹⁾ gewählt: Zum Memorieren:²⁾ 1. Riesenspielzeug von Chamisso, 2. Drusus' Tod von Simrock, 3. Grab im Busento von Platen, 4. Klein Roland und 5. Roland Schildträger von Uhland, 6. Frankfurt am Main von Kopisch, 7. Schwäbische Kunde von Uhland, 8. Hofers Tod von Mosen, 9. Blücherlied von Arndt, 10. Die Wacht am Rhein von Schneckenburg (wird gesungen), 11. Heil dir im Siegerkranz (wird gesungen). Die Wiederholung der Sexta-Gedichte gestattet mannigfache Verknüpfungen und Erweiterungen z. B. Der Trompeter an der Katzbach und Blücherlied, Des Knaben Berglied u. s. w. und Klein Roland und Roland Schildträger, Der reichste Fürst und Schwäbische Kunde u. s. w. Gelesen und besprochen werden, im

1) Über den Anschluß solcher Gedichte an den Geschichtsunterricht s. m. Handb. S. 348.

2) Die Behandlung in m. Handb. S. 349 ff.

Anschluß an die Geschichtsbilder: Drusus in Deutschland von Schloenbach, Die Deutschen im Teutoburger Wald von Fürst zu Lynar, Als die Römer frech geworden von Scheffel, Karakalla im Alemannenlande von Netz, St. Bonifatius (von Unbekannt), Karl schlägt die Sachsen und der Sachsenkrieg von Gruppe, Karl und Roland in Spanien von Fr. Schlegel, Karl der Große von Fr. Schlegel, Der geschmiedete Landgraf von F. Schmidt.

Es wird vielleicht dem Leser nicht unwillkommen sein, wenn für diese Klasse eine eingehendere Behandlung und zwar für die Konzentrationsarbeit von verschiedenen Lehrgegenständen aus hier mitgeteilt wird.¹⁾ In unserer pädagogischen Literatur fehlt es nicht an allgemeinen Erörterungen und idealisierten Unterrichtsproben. Gewiß sind auch solche Arbeiten lehrreich; aber gerade für die dringendste Frage, die Verbindung des Lehrstoffes in einem ganzen Klassenunterrichte, mangeln uns die eingehenden Darstellungen der Wirklichkeit. Was ich hier gebe, ist die Behandlung, die ein früheres Mitglied des Seminars, jetzt Ordinarius der Quinta, Herr Fr. Schmitt, in den letzten beiden Jahren thatsächlich durchgeführt hat; er konnte dabei schon vorhandene Einrichtungen meist einfach beibehalten, teils weiterführen. Bemerkt sei noch, daß die 1. Vorschulklasse, aus der die Schüler nach VI übertreten, aus dem 3. und besonders 4. Teile des hess. Lesebuches in Verbindung mit dem heimatkundlichen Unterrichte eine Reihe von Lesestücken kennen lernt, welche sich auf die deutsche (speziell hessisch-thüringische) Geschichte und Sage beziehen. Dieselben werden in V wirksame Stützen der Apperzeption. Der Raumersparnis wegen werden die Angaben möglichst kurz gegeben.

1. Bild. Hauptsächlich Mitteilungen des Lehrers. Verwertung des lat. Lesestückes „Die alten Deutschen“ in Schmidt I und der Vorschul-Lesestücke: Die alten Deutschen, Die Chatten.

1) Überall ist zur Ergänzung beizuziehen O. Frick, Materialien für den Geschichtsunterricht in V, Lehrpr. 2, 98 ff., dem überhaupt die erste Verwirklichung der Idee zu verdanken ist.

2. Bild. Mitteilung des Lehrers. Gelernt: Drusus' Tod; gelesen: Drusus in Deutschland, Als die Römer frech geworden, Karakalla im Alemannenlande, Die Hermannsschlacht.

3. Bild. Mitteilung des Lehrers. Geographie: Rennsteig. Lesestück aus Vorschule I: Die Chatten. Gelernt: Grab im Bussento. Gelesen: Die Schlacht bei Zülpich.

4. Bild. Mitteilung des Lehrers. Verwendung von Lehrpr. 21, 39. Vorschul-Lesestücke: Drei Verkündiger des Evangeliums, Der Taufstein. Geographie: Fulda. Gelesen: St. Bonifatius, Die Fremdlinge, Radbod der Friesen.

5. Bild. Mitteilung des Lehrers. Aus der Vorschule: Kaiser Karls Geburtsort, Wie Seligenstadt entstand, Der Franken Furt. Wie Kaiser Karl Schulvisitation hielt; Auszug aus dem Lesestück: Krönung Josefs II. Gelernt: Frankfurt am Main, Klein Roland, Roland Schildträger. Gelesen: Karl und Roland in Spanien (im Anschluß an Masius: Der Paladine Kampf und Fall bei Ronceval), König Karls Meerfahrt, Karls des Großen Bild von Ortlepp, Karl schlägt die Sachsen, Der Sachsenkrieg, Wittekind von Platen, Das weiße Sachsenroß von Oer. Reihenbildung aus der Geographie: Aachen, Frankfurt, Krönungsstädte [Königsberg, preuß. Krönungsstadt] — Speyer, Königsgräber — Magdeburg, Zollstation unter Karl dem Großen, — Harzburg, Feste gegen die Sachsen, — Osnabrück, Bistum, — Verden und Porta Westfalica (Wittekindenberg und Kapelle), — Marken, — Main-Donau-Kanal u. s. w. Im Anschluß an Karl den Großen werden die früheren (Chlodovech, Karl der Hammer) und die späteren Vorkämpfer des Christentums (Kreuzfahrer) in den Gesichtskreis gebracht. Gelernt: Schwäbische Kunde. Gelesen: Masius: Auffindung der h. Lanze in Antiochia.

6. Bild. Mitteilung des Lehrers. Reihenbildung: Hunnen, Avarn, Ungarn, Sarazenen, Türken. Erneuert: Schwäbische Kunde. Gelernt für die Singstunde: Prinz Eugen. Gelesen: Masius, Die Hunnen, Ed. Duller, Die Hunnen, Heinrich der Vogelsteller von Vogel (mit Verwendung von Lehrpr. 6, 24), Heinrich I. von Graf Strachwitz und Kaiser Heinrichs Waffen von Gruppe (etwa Gödecke: Heinrich der Vogler).

7. Bild. Mitteilung über Burgen und Ritter. Aus der Vorschule: Die Burgen, Die Ruine, Burg Rodenstein. Aus Masius: Die Ruine, Otto mit dem Barte (vgl. das Gedicht: Rogge, Otto mit dem Barte). Geographie: Die alten Burgen am Rhein. Gedichte: Schwäbische Kunde, Die Rache. Gelesen: Der eiserne Landgraf. Auch zu benutzen: Rein, Pickel und Scheller, drittes Schuljahr. Der reichste Fürst, Grab im Busento (Volksliebe).

8. Bild. Besuch der historischen Teile von Gießen. Alter Stadtplan. Ausflug nach Grünberg. Mitteilungen des Lehrers. Gelesen: Die Reutlinger Schlacht von Uhland.

Die Einführung in die heimatliche Geschichte soll ausklingen in großen Thaten der Neuzeit. Dazu eignen sich vor allem die Befreiungskriege, welche durch Armin vorbereitet sind und in dem Typus eines die Bodenbeschaffenheit gegen den Feind benutzenden Volkes Hofer und die Tiroler als Analogie erhalten. Zu lernen: Hofers Tod. Gelesen: Masius: Andreas Hofer in von dem Lehrer bezeichneten Partien. Auf Blücher weist der Trompeter an der Katzbach. Gelesen wird Masius, Blücher, gelernt das Blücherlied. Gelesen: Gebet während der Schlacht und Lützows wilde Jagd, sowie Du Schwert an meiner Linken von Körner. Wiederholt: Des Knaben Berglied, Lied eines deutschen Knaben, Der kleine Hydriot. Geographie: Leipzig, Katzbach, Caub.

Um den Schüler schon früh auf die sittliche Bedeutung des Turnens hinzuweisen, können ihm bei dieser Gelegenheit die zahlreichen Lützower vorgeführt werden, welche von Jahn für die Turnerei gewonnen worden waren. Gelesen: Turnerei macht die Seele frisch und frei.

Dem jahrhundertelangen Werden, dem Harren und Hoffen, wird die Erfüllung gegenübergestellt im Jahre 1870. Gelernt und gesungen: Die Wacht am Rhein. Kaiser Wilhelm I. und seine Getreuen: Heil Dir im Siegerkranz. Geographie: Elsaß-Lothringen, Niederwalddenkmal. Gefährdete Lage im Herzen von Europa, Feinde in Ost und West. Hinweis auf Kaiser Wilhelm II.

Als Ergebnisse des heimatgeschichtlichen Unterrichts und der Konzentration mit der Geographie und dem Deutschen verlangen wir:

1. Kenntnis der Hauptsachen aus der Siegfrieds- Dietrichs- und Waltersage. Die darauf verwendete Zeit beträgt in den letzten 2 Jahren 8 Stunden.

2. Für die Heimatkunde: a) das Land. Früheres Aussehen, Pflanzenwelt (Urwald, Wiesen, Felder [Gerste, Hafer, Flachs (Leinwand, Webstuhl der Frau)], Tierwelt (Bären, Wölfe [Ardenner, Vogesen, Eifel noch heute], Elentiere, Auerochsen), Bodenbeschaffenheit (Sümpfe und Wälder etc.), Bodenschätze (Salz, Saale — Halle) Landesgrenzen (Pfahlgraben, Rennsteig). b) der Mensch. Germanen, Kelten (eingewandert). Deutsche Stämme: Cherusker, Chatten, Sachsen, Thüringer, Friesen, Franken, Markomannen, Goten, Alemannen, Bayern, Schwaben. Fremde Völker: Römer, Hunnen, Avaren, Ungarn, Slaven, Normannen, Sarazenen, Türken. Sesshafte Völker — Nomaden.

3. Staatseinrichtungen: Patriarchalische Verhältnisse. Familie, Stamm, Volk,¹⁾ Theokratie, Richter. Könige. Wahl, Ehrenstellung, Ehrenbezeugung, Nachrufe, (im Liede, Grab im Busento), Hünengräber, Denkmäler [Hermanns-Denkmal], Stellung der Sänger (Vorbereitung für U III) [Volker, Werbel und Schwemmel, Klein Roland], Wohnung, Obliegenheiten, Herzöge, Häuptlinge. Typus eines kriegerischen, siegreichen, von den Göttern unterstützten und eines frommen, für das Christentum kämpfenden Königs. Hof des Königs — Gefolge, Paladine. Ämter und Obliegenheiten derselben = Rat. Reichstag, Volksversammlung — Heerschau. Lehenswesen. Wert der politischen Einigkeit, Unsegen der Zwietracht. Rechtspflege.²⁾

4. Kulturverhältnisse: Typische Züge der Germanen (Treue, Gastfreundschaft, Freiheitssinn, Heimatliebe, Sangesfreude). Wohnung (Lage [Einzelsiedelung], Bauart, Äußeres, Inneres, speziell sächsisches (nach Sach, die deutsche Heimat. Halle 1885 S. 87 vergrößert) und fränkisches Bauernhaus, Schmuck, Sitten, Beschäftigung der Männer (Krieg, Jagd, Spiel), Stellung der Frauen im Hause, Sklaven, Erziehung, Bauern, Bürger, Adel (Ritter).

1) Über die Bedeutung der biblischen Geschichte für diesen Teil s. m. Handb. S. 539.

2) Meine Abhandl. Z. f. d. Gymn.-W, 42, 424 f.

5. Verkehr: Römische Kaufleute, römischer Luxus. Bedeutung der Kastelle und Römerstädte, Entstehung der Städte in der Römerzeit, unter Karl d. Gr. und Heinrich I. Verkehrsstraßen (Bedingungen derselben, Rhein, Mährische Pforte).

6. Kriegswesen: Erziehung zum Kriegsdienst. Wehrpflicht, Bewaffnung (Schutz- und Angriffswaffen). Kriegskunst, Kriegsbeute (Ehrenteil des Herzogs, Anteil des Gefolges). Tod im Kampfe (Roland, Alarich, Varus, Drusus, Walhalla und Walküren). Feldherr (typisch Armin, Blücher). Volksheer, Reiterheer. Große Züge (Völkerwanderung, Kreuzzüge). Große Kriege (Sachsenkriege, Türkenkriege, Befreiungskriege). Burgen und Festungen.

7. Religiöse und sittliche Vorstellungen: Wodan (Odenwald), Hulda, Thor, Ostara, Walküren, Opfer, heilige Bäume und Tiere, Orte der Verehrung. Einführung des Christentums (Missionsthätigkeit). Typus eines für seinen Glauben sterbenden Christen in Bonifatius.¹⁾ Tugenden der Germanen: Treue, Freiheitsliebe, Heimatsliebe, Gastfreundschaft. Menschliche Tugenden: Frömmigkeit, Nächstenliebe, Mäßigkeit, Gerechtigkeit, Gehorsam, Demut und Selbsthingabe.

Der geographische Unterricht²⁾ hat in dieser Klasse die spezielle Aufgabe, dem Schüler Gebirge, Flüsse, Klima, Pflanzen- und Tierwelt, Bodenschätze, Verkehrsstraßen, Städte und Bewohner seiner Heimat in ihrem jetzigen Zustande vorzuführen und einzuprägen. Zugleich liegt ihm aber auch die allgemeine Aufgabe ob, an diesem Stoffe den Schüler zu typischen Begriffen zu führen, ihn für das Verständnis bedeutenderer geographischer Fragen auf der Oberstufe vorzubereiten und sein Interesse für allgemeinere, insbesondere volkswirtschaftliche Gebiete zu erwecken. Für die Verknüpfung bietet der lateinische und deutsche Lesestoff direkte Unterstützung, indem eine Reihe von Lesestücken geradezu

1) Für die hier mangelnde Verbindung mit dem Religionsunterrichte muß ich im allgem. auf m. Handb. S. 275 ff. verweisen. Vgl. auch Zange, Lehrproben 12, 81. ff.

2) Mein Handb. S. 580 ff.

geographisches Material liefert (in Schmidt I die Gewalt des Meeres, in Masius: Die Bauernhäuser im Osnabrückschen, Die Dünen, Das Lechfeld, Der Knabe von Solnhofen, Der Quadersandstein, Die weiße Kreide, Holzschlag im Böhmerwalde, Die Halligen, aus der Vorschule: Das Felsenmeer, Der Rhein, Die Bergstraße, Der Taufstein, Die Wetterau, Das Bergwerk, Das Silber, die Kartoffel, Die Zugvögel, Vom begrabenen Baum und der Steinkohle, Hanf und Flachs). Auf der anderen Seite erfordert der heimatgeschichtliche Unterricht beständiges Rückgreifen auf die in den Geographiestunden gewonnenen Kenntnisse.

Die typischen Ergebnisse, welche durch meist kombinierenden Unterricht in dieser Klasse erreicht werden, sind ungefähr folgende:

1. Bodenerhebung. Gebirge, aber auch relative Höhe an sich niedriger Erhebungen im Flachlande. Einfluß der Erhebung auf Klima (Riesengebirge), Bewohner (Völkerscheide z. B. Rennsteig in Bezug auf Stamm, Leben, Sitte, Sprache, Recht). Art der Gebirge (Urgestein, Flöze, durchbrechendes Gestein, vulkanischer Boden, hartes und weiches Gestein, Verwitterung, merkwürdige Bildungen, Ausflugsorte (Sächsische Schweiz, Harz, Schwarzwald). Natürliche und künstliche Veränderungen der Erdoberfläche und ihrer Teile im Laufe der Zeit.
2. Gewässer: Flüsse, Meere, Seen, Kanäle. Verkehrsstraßen. Einfluß der Flüsse im Gebirge und im Tieflande auf die Beschäftigung der Bewohner. Zusammenhang der Gewässer mit der Bodenbeschaffenheit, Mineralwasser.
3. Klima. Bedingungen, Klima auf Bergen, an Flüssen, am Meere. Wirkung des Klimas auf Pflanzen, Tiere, Menschen.
4. Pflanzen- und Tierwelt: Pflanzenwelt in niedrigen, höher- und höchstgelegenen Gebieten (Sümpfe, Heide, Laubwald, Nadelholz, Krummholz). Getreide, Kartoffel. Südliche Vegetation (Tabak, Wein, feines Obst, Kastanien, Mandeln). Gemüse und Sämereien. Flechten, Moose, Schwämme, Beeren, Heilkräuter. Einfluß der Pflanzen auf die Tierwelt. Zugvögel. Schädliche und nützliche Tiere. Viehzucht (Rückblick auf die Verhältnisse zur Römerzeit). Bodenprodukte über und unter der Erde.
5. Verkehrsstraßen abhängig von der Bodenbeschaffenheit. Arten (Meer, See, Fluß,

Kanal, Eisenbahn, Kunststrafse). Bedeutung (Handel und Verkehr). Anlage von Städten. Militärischer Verkehr [Festungen]. 6. Städte. Entstehung (aus römischen Kastellen, um Klöster, Kaiser- oder Bischofspalzen, um Reichsburgen, an Verkehrsstraßen, infolge von Bodenschätzen). Gründe zum Wachstum der Städte. Städtebünde. Leben (Industrie — Handel — Ackerbau). 7. Bewohner (Gründe der Ansiedelung, Abstammung, Religion, Dichtigkeit, Bodenprodukte und ihre Benutzung durch die Bewohner in alter und neuer Zeit, altbewahrte Eigenart, Bildungsstufe, Beschäftigungen [Ackerbau, Viehzucht, Industrie, Handel, Schifffahrt, Fischfang, Holzfällerei, -flöfserei, -schneiderei, -schnitzerei, Bergbau].

Überall kommt es in diesem Unterrichte darauf an, die Fäden herüber und hinüber möglichst zahlreich zu schlingen. Abschließend kann dies insbesondere dann geschehen, wenn eine geographische Einheit zu Ende geführt ist. Ein Beispiel möge veranschaulichen, wie sich in dieser Behandlung feste Reihen erzielen lassen. Der Rhein ist in der Geographiestunde allmählich behandelt, eine Menge von Beziehungen zu dem deutschen Lese- und Erzählungsstoffe wurde dabei hergestellt. Es handelt sich jetzt um geordnete Reihenbildung. Das Prinzip der Behandlung ist chronologisch; letztere kann dem unten erwähnten Gedichte von Geibel folgen:

1. Vorhistorische Zeit. Oberrheinische Tiefebene von Basel bis Bingen ein See. Durchbruch durch das nicht widerstandsfähige Gebirge (Analogie: Weser — Wesergebirge, Elbe — Elbsandsteingebirge).
2. Römerzeit. Rhein Grenze zwischen Römern und Germanen (Vetera, Köln, Bonn, Mainz, Straßburg, Aliso vorgeschobener Posten, Standlager des Varus?), Stützpunkt und Operationsbasis der Römer gegen die Germanen.
3. Sagengeschichte (Lorelei, Drachenfels, Xanten, Worms) und Merovingerzeit. Die Rheinufer von Franken und Alemannen bewohnt, Grenze ungefähr der Main. Zülpich.
4. Zeit Karls d. Gr. Fränkische Wohnsitze. Bischofsstädte aus Römerstädten. Verkehr zwischen Nord- und Süddeutschland.
5. Zeit des Rittertums. Burgen auf beiden Seiten. Raubritterwesen. Bürgerfreiheit und Bürgermacht.
6. Neuere Zeit. Rhein von den Franzosen als Grenze verlangt. Die Verwüstung der Pfalz.

Blücher bei Caub (Erinnerung an Cäsars Übergang nach Germanien).
7. Neueste Zeit. Der Rhein ein deutscher Strom, Wiedergewinnung von Straßburg. Starke Festungen und blühende Städte. Niederwalddenkmal. Vater Rhein, Bild eines deutschen Stromes mit friedlichem Wein- und Landbau, Handel und Verkehr (Flussschiffe, Dampfschiffe, Eisenbahnen zu beiden Seiten) zwischen Süd und Nord. Gelesen und erklärt wird: Der Rhein von Geibel. In ähnlicher Weise lassen sich die übrigen Ströme und die Seeküste behandeln, selbstverständlich auch die einzelnen Landschaften, letztere nur mit sehr verschiedener Genauigkeit.

Der naturgeschichtliche Unterricht geht mit dem Deutschen und der Geographie insofern Hand in Hand, als er fast ausschließlich einheimische Tiere: Edelmarder, Hausmarder; (Hund, Fuchs),¹⁾ Wolf; Katze [Löwen, Tiger], Wildkatze, Luchs; Bär; Hausmaus, Wanderratte, Hamster; (Rind), Schaf, Reh, Hirsch, [Renntier]; Eulen, Habicht, Falk, Adler, Geier, (Kuckuck), Spechte (Insektenfresser), (Storch), Reiher, Kranich (Watvögel); (Ente), Gans, Schwan, [Pelikan] (Schwimmvögel); Kreuzotter, [Schildkröte], Eidechse, (Ringelnatter); Frosch und Molch; (Karpfen), Hecht; Schnecke; (Maikäfer), Laufkäfer, (Kohlweißling), Libelle, Biene behandelt, welche zum Teil schon im Pensum der Sexta vorgekommen waren, und sie, soweit es geht, zu höheren Einheiten (Raubtiere, Nager etc.) zusammenfaßt. Dasselbe gilt bezüglich der Pflanzen (Schneeglöckchen; Anemone, Scharbockskraut; Stiefmütterchen, Veilchen; Kastanie; unechte Akazie, Bienensaug; Kartoffel und Klee); die in Sexta begonnene Bildung der Lebensgemeinschaften (Wiese, Wald,²⁾ Getreidefeld, Sumpf) wird durch Exkursionen fortgeführt. So kann der naturgeschichtliche Unterricht auf Schritt und Tritt den geographischen unterstützen und befruchten, häufig auch klären; denn alle die dort gegebenen Belehrungen, insbesondere über das Verhältnis von Land und Vegetation bezw.

1) Die Namen in () sind in VI behandelt, die [] enthalten die wenigen ausländischen Tiere.

2) Ein Beispiel in meiner Abhandl. Z. f. d. Gymn.-Wes. 42, 406.

Tier- und Menschenwelt erhalten hier erst ihre eingehendere Beleuchtung. Im geographischen Unterricht macht z. B. der Anbau der Kartoffel ein bedeutendes Kultur-Element aus. Hier knüpft der naturgeschichtliche Unterricht an, erklärt dem Schüler die Möglichkeit dieser Bedeutung durch Betrachtung der Pflanze und ihrer Knollen und beleuchtet die Wichtigkeit noch mehr, indem er auch die Feinde dieser Kultur und ihre Wirksamkeit vorführt. Unterstützend kann die deutsche Lektüre mannigfach wirken. So haben hier die Schüler in dem Lesebuch der Vorschule gelesen und auf Exkursionen empirisch kennen gelernt: Das Scharbockskraut, Die Kartoffeln, Die Herbstzeitlose, Der Hamster, Die Raubvögel im Winter, Die Raubtiere des Waldes im Winter. (Aus der Vorschule läßt sich für VI verwenden: Der Kuckuck, Der Kohlweißling). In Masius wird gelesen: Die Pflanzen, Der Hamster, Die Mäuse. Da nun auch der Lehrer für Naturgeschichte nicht nur freie Arbeiten (s. oben S. 31), sondern auch vorbereitete Aufsätzchen schreiben läßt, so ist hier ein weiteres Mittel zu beständiger Verbindung mit dem vorher erwähnten Unterrichte gegeben.

Der bisher behandelte Unterricht erhält eine weitere Stütze durch das Zeichnen. Die Aufgabe der Quinta ist die Behandlung der krummen Linie (Ellipse, Spirale, Schneckenlinie); der Begriff und die Entwicklung derselben wird ebenfalls wie in VI am einfachen Körper gewonnen. Aber sehr bald lassen sich hier schon Blätter und Blumen [Lippenblüte mit 5spaltigem Kelche, Lindenblüte mit Deckblatt, gefingertes Blatt, die Rofskastanie, Kartoffelblatt; Blütenstände (Ähre, Traube, Dolde und Rispe); Rosenzweig und Blüte der Heckenrose, Knoblauchsrauke mit Schoten, Bienen-saug, Blattformen nach Gipsmodellen], einzelne Tiere (Kopf des Hamsters mit Backentaschen, Geweih des Edelhirsches, Walfisch, Hinterfuß des Seehundes, Schwimmfuß der Gans, Kopf des Schwarzspechtes, des Falken und Raben, Hecht, Haifisch, Laufkäfer, Libelle, Maikäfer, Kreislauf des Blutes der Säugetiere), welche im naturkundlichen Unterrichte kennen gelernt sind, nach der Natur zeichnen. Ich kann versichern, daß alle unsere kleinen Schüler mit größter Lust und Liebe zeichnen, und ich setze diese früher

nie gesehene Erscheinung vorwiegend auf die Rechnung, daß sie alles, was gezeichnet wird, verstehen, und sehr bald die Freude haben zu sehen, daß sie etwas nach der Natur darzustellen vermögen; denn nichts macht dem Schüler Kenntnisse so lieb und zum festen Besitze als ihre Nutzanwendung. Die Zeichnung dieser Gegenstände erfolgt in der Weise, daß die Schüler selbst finden müssen, wie sie es anzufangen haben, um ein richtiges Bild zu erhalten; so kommt es, daß in dieser Zeichenstunde ebensoviel angeschaut, gedacht und gesprochen wie gezeichnet wird.¹⁾ Ich brauche aber kaum zu erwähnen, daß die auf diesem Wege zustande gekommenen genauen Vorstellungen an Naturkörpern fast gar nicht mehr zu verlieren sind. So wird der Zeichenunterricht ein wichtiger Faktor in der Bildung des Naturgefühls, welches durch den intensiven Verkehr mit der heimatlichen Umgebung in dieser Klasse äußerst wirksam befruchtet werden kann. Aber auch mit dem deutschen Unterrichte sucht der Zeichenunterricht Fühlung. Das sächsische und das fränkische Bauernhaus (von verschiedenen Seiten), eine einfache Kirche, die fränkische Streitaxt, das römische Pilum und die Hasta werden hier gezeichnet, alles nach Modellen.²⁾

Daß auch der Gesang-Unterricht durch richtige Auswahl von Chorälen und vor allem historischen Liedern die ganze heimatliche Tendenz dieses Unterrichts zu unterstützen vermag, ist teils schon angedeutet worden, teils ist es leicht einzusehen. Das protestantische Kirchenlied ist ein so spezifisches Denkmal deutschen Geistes, daß es bei einer Vorführung des deutschen Volkes nicht übergangen werden darf. Schon darin liegt ein Übergreifen in den Religionsunterricht; andere Beziehungen ergeben sich bei dem Kapitel „Religiöse und sittliche Vorstellungen“ ganz von selbst.

Hier greift nun auch die Schülerbibliothek bedeutungsvoll ein. Dieselbe muß für diese Klasse hauptsächlich deutsche Geschichten und Sagen bieten, ebenso werden sich geographische

1) M. Handb. S. 248 u. 650.

2) Über den Zeichenunterricht wird Herr Dr. Matthaei, welcher denselben von IV ab erteilt, im Oster-Programme des h. Gymn. 1890 einen ausführlichen Bericht geben.

Schriften (Charakterbilder) nützlich erweisen. Um die sinn- und gedankenlose Leserei der Schüler schon von unten auf wirksam zu bekämpfen, muß ein denkendes Lesen angestrebt werden. Der Charakter der freien Thätigkeit kann demselben gewahrt bleiben, ohne daß der letztere Zweck verloren geht. Es empfiehlt sich auf dieser Stufe den Schülern innerhalb der für die Klasse bestimmten Bücher freie Wahl zu lassen, aber über die Auswahl ein Verzeichnis zu führen, nach welchem der Lehrer jeden Augenblick sehen kann, welches Buch von jedem Schüler gelesen wird bzw. gelesen wurde. Wie es nun der Unterricht veranlaßt oder für den Schüler zu veranlassen scheint, fordert der Lehrer ohne Vorbereitung einen oder mehrere der Schüler, welche in den letzten Wochen die betr. Schrift gelesen haben, zu kleinen Referaten über einzelne Punkte auf. Anfänglich wird er manchen Mißerfolg haben; aber zuerst gewöhnen sich die besseren Schüler an aufmerksames Lesen, und ihr Beispiel zieht die geringeren allmählich nach. Wie man in anderer Weise z. B. in U III diese Schülerbibliothek ausnützen kann, wird bei dieser Klasse zur Sprache kommen.

Es könnte nach dem bisher Vorgebrachten scheinen, als sollte das Lateinische für die Konzentration dieser Klasse gar keine Bedeutung haben. In der That ist dies nicht der Fall. Es genügt, darauf hinzuweisen, daß zwischen Deutsch und Lateinisch die grammatische Vereinigung besteht, von welcher das oben (S. 37) Gesagte gilt, wonach durch den Unterricht in der Muttersprache der Schüler die Anschauung von den allgemein sprachlichen Grundlagen erhalten muß, während durch den fremdsprachlichen Unterricht die Anschauung von der Verschiedenheit derselben und dadurch ein größeres, bewußteres Verständnis der muttersprachlichen Eigentümlichkeiten erzeugt werden soll. Für die nicht minder wichtige inhaltliche Vereinigung ließe sich durch ein entsprechend gestaltetes Lesebuch recht viel mehr thun, als für uns mit dem Schmidt'schen Buche möglich ist. Der Inhalt dieses Lesebuches müßte eine Reihe von Stücken über die alten Deutschen, über die Kämpfe zwischen Römern und Deutschen, über

die Völkerwanderung, kurz über die Bilder enthalten, welche oben (S. 44) vorgeführt worden sind, etwa in der Weise, wie V. Müller in seinem Lesebuch und in etwas anderer Weise Lutsch dies versucht haben. Der Sprachstoff müßte aus Cäsar, Tacitus und Livius entnommen sein und auf diese Schriftsteller im Vokabelschätze durchaus vorbereiten. Daß bei solchem Lesebuche erst eine völlige Vereinigung aller Gedankenkreise ermöglicht wäre, bedarf nach der vorhergehenden Darlegung keiner weitläufigen Auseinandersetzung. Indessen das Schmidt'sche Lesebuch ist von solcher Gestaltung weit entfernt, und wir hatten die Aufgabe, bei dieser Sachlage den möglichsten Gewinn zu sichern. Eine wirkungsvolle Beschränkung bei solcher Auswahl übt die Rücksicht auf den eigentlichen grammatischen Lernstoff. Liegt der einübende Unterricht, wie bei uns, nur in der Schule, so bedarf jede einzelne Lehre ein reiches Übungsmaterial, welches wir vorwiegend in zusammenhängenden Lesestücken suchen. Dadurch wird auch ein Weitergreifen auf inhaltlich Abliegendes bisweilen unvermeidlich, wenn das Buch nicht besonders für den betr. Unterricht gearbeitet ist. Dies muß man bei der nachfolgenden Darlegung festhalten.

Von Sexta her ist den Schülern das griechische Volk schon ziemlich bekannt; Sage und der Sage naheliegende Geschichte sind in seinen Bewußtseinsinhalt aufgenommen. Es wird sich also empfehlen, diese Vorstellungskreise weiter zu verfolgen. In diesen Zusammenhang gehören mehrere Stücke über die Spartaner (Pausanias, Lakonischer Mut, Strenge der lakonischen Mütter, Die lakonische Mutter), wozu sich als Gegenstücke in Masius: Grütztopf im friesischen Wappen und Deutscher Heldenmut empfehlen; aus VI werden die demselben Vorstellungskreise angehörigen Stücke (S. 40) wiederholt. Aus der athenischen Welt lernt der Schüler aus seinen Lesestücken Phocion, Crösus und Solon, Lernbegierde des Euklid, aus der thebanischen den Tod des Epaminondas kennen. Für den zweiten Teil des Schmidt'schen Elementarbuches wird vorbereitet durch eine Anzahl von Stücken, welche sich auf die Geschichte Alexanders beziehen (Apelles, Alexanders Ruhmbegierde,

Philipps Brief, Philipps Urteil, Alexander), die in dem zweiten Teile teilweise gelesen wird. Die griechische Göttersage findet weitere Pflege durch die Stücke: Wohnung des Gottes Somnus, Orakel Griechenlands und Merkur. Im Anschluß an die Berührungen der Römer mit den Deutschen werden 3 Stücke gelesen, die über Julius Cäsar handeln. Dazu kommen 3—4 Fabeln, für die ein besonderer Anschluß in dem den Schülern bekannten Fabelschatze gesucht und der ethische Gewinn gezogen wird. Man sieht leicht, wie die Verbindung zwischen den verwandten Gebieten hergestellt wird. Doch soll es auch hier nicht unterlassen werden, kurz hinzustellen, was der Lehrer an typischen Ergebnissen zu sichern hat. 1. Länderkunde. Sicherung und immanente Wiederholung des Sextapensums (3 Erdteile: Europa, Asien, Afrika, eine Reihe von Ländern: Germanien, Italien, Griechenland, Makedonien, Persien, Lydien, Indien). 2. Bevölkerung. Germanen, Römer, Griechen, Makedonier, Perser, Inder. Wohnungswechsel durch Wanderungen und Kolonisation. 3. Staatseinrichtungen. Demokratie. Politische Führer der Volksversammlung. Typen des guten und wahren Staatsmannes, des tüchtigen Gesetzgebers. Monarchie. Typus des kriegerischen, erobernden, tapferen, ruhmgerigen Königs; reicher und unverständiger König; König sich für das Vaterland opfernd; König als Begünstiger von Kunst und Wissenschaften; Erziehung eines künftigen Königs.¹⁾ Gesetze. Notwendigkeit derselben, Gehorsam gegen sie, Nutzen. Rechtspflege.²⁾ Steuerwesen.³⁾ 4. Kulturverhältnisse. Freie und Sklaven. Erziehung in Sparta und Athen. Beschäftigungen (die 7 Weisen, Gelehrte als Königslehrer, Künstler, Dichter, Ärzte, Handwerker, Schiffer), Wohnungsverhältnisse, Schmuck (Bilder, Statuen) und Hausgeräte. 5. Verkehr. Straßen. Flüsse. Festungen. Residenzen. Kolonien und Mutterland. Brieflicher Verkehr. Schiffe. Tauschhandel. Geld. 6. Kriegswesen. Allgemeine Wehrpflicht,

1) M. Abhandl. Z. f. d. Gymn.-W. 42, 408 ff.

2) Ebend. 425.

3) Ebend. S. 427 f.

Söldner, stehendes Heer. Bewaffnung (besonders der Schild). Kampfart (Phalanx, Leichtbewaffnete, Reiter, Elefanten, Sichelwagen, Streitwagen). Festungen und Belagerungen. Verteidigung von Pässen. Große Kriege (trojanischer, Perserkriege, Alexanderszüge). Bürger — Bruderkriege. Rachekriege. Entstehungsgründe der Kriege. Kriegsgefangene. Kriegsbeute. Feldherrn (Könige, andere Anführer) und ihre Eigenschaften. 7. Götterverehrung (Heilige Stätten. Priester und Orakel. Gelübde. Heiligkeit des Eides. Aberglaube) und ethische Vorstellungen: Mut, Tapferkeit, Todesverachtung, Vaterlandsliebe, Einfachheit des Lebens. Genügsamkeit. Bescheidenheit. Eine Reihe von Sprüchen sichert die ethischen Ergebnisse z. B. *Dulce et decorum est pro patria mori* (Epaminondas, Leonidas); Ehrlich währt am längsten (Merkur); *Concordia res parvae crescunt* Einigkeit macht stark (Phokion, Epaminondas' Tod, Euklid) u. s. w. Es bedarf kaum des Hinweises auf die Ergebnisse des deutsch-geographischen Unterrichts (S. 49. 51), um zu bemerken, wie sich ganz von selbst die einzelnen Gebiete berühren, vereinigen, erweitern und befestigen. Die drei Kulturvölker Griechen, Römer und Germanen treten in eine Menge einfacher, dem Schüler begreiflicher und auch im späteren Unterrichte stets wiederkehrender Beziehungen, im Mittelpunkt steht beherrschend und vereinigend die deutsche Heimat. Auf literar-geschichtlichem Gebiete lernt der Schüler die Erzählung, die Fabel, die epische Erzählung und die elementaren Thatsachen aus dem Leben der Dichter kennen, von denen er Gedichte erlernt. Dies kann als Vorbereitung hier und in den folgenden Klassen gelten für die in U III zur Konzentration gelangende Idee: Macht des Gesanges, wobei wieder die eigene Erfahrung der Schüler den Ausgangspunkt bildet.

Der Rechenunterricht behandelt in dieser Klasse die Faktorenzerlegung, gemeine und Decimalbrüche und ihre Anwendung. Wenn nun auch hier bei den Aufgaben mannigfach auf den übrigen Unterricht zurückgegriffen werden kann und wirklich zurückgegriffen wird, so hat doch bis jetzt eine Einbeziehung in die Konzentration hier nicht stattgefunden, weil letztere doch nur gezwungen und mehr äußerlich auftreten würde. Ein geometrischer Vor-

bereitungsunterricht findet in dieser Klasse nur in dem Zeichenunterrichte statt. Wir haben auf diese Weise den Vorteil, unseren Schülern durch intensive Ausnützung der 4 Rechenstunden Hausaufgaben nur in sehr geringem Umfange auferlegen zu müssen.

Quarta.

In dieser Klasse tritt neu das Französische ein; die alte Geschichte wird als besonderes Fach gelehrt und bis zur Schlacht von Actium fortgeführt. Der geometrische Vorbereitungsunterricht soll im Gebrauch des Lineals, des Winkels und Zirkels Übung verschaffen, und im zweiten Halbjahre sollen die Elemente der Planimetrie bis zur Kongruenz der Dreiecke ausschließlich behandelt werden.

Das Verhältnis der Muttersprache zum Lateinischen wird für den eigentlichen Sprachunterricht in ähnlicher Weise wie in den beiden vorhergehenden Klassen beibehalten. Doch verliert es seine frühere Wichtigkeit und wird öfter durch Gegenüberstellung der muttersprachlichen Ausdrucksweise nach Beobachtung der fremdsprachlichen ersetzt werden. Beides wird aber jetzt auf das Französische ausgedehnt und zwar auf um so breiterer Grundlage, als beide Sprachen eine Menge von Belehrungen gegeben haben, welche für diese neuere Sprache ohne weiteres zu verwerten sind. Sicherlich würde hier eine verständig gearbeitete Parallelgrammatik noch mehr Unterstützung bieten können; da die Herstellung einer solchen aber erst eine Aufgabe der Zukunft ist, so müssen wir ohne solche möglichst viele Vorteile der Vereinigung zu gewinnen suchen.¹⁾ Was zunächst den Wortschatz anbetrifft, so läßt sich eine Reihe von Verbindungen dadurch herstellen, daß im Lateinischen und im Französischen Stücke von nahe verwandtem Inhalt

1) In unserem Normalexemplare von Ellendt-Seyffert ist über $\frac{1}{3}$ des Inhaltes, insbesondere die Anmerkungen, aber auch die lediglich dem Systeme und den Schreibübungen zuliebe aufgenommenen allgemeinen Bestimmungen gestrichen. Vieles andere ist allein der Begegnung in der Lektüre vorbehalten. (S. Unter-Sekunda.)

gelesen werden. Aus denselben läßt der Lehrer Phrasen und Vokabeln für bestimmte Gebiete z. B. Staatsleben, Gerichts- und Kriegswesen, Privatleben u. s. w. in einem besonderen Hefte zusammenstellen;¹⁾ die Hauptsache ist aber, daß bei passender Gelegenheit diese Errungenschaften stets zusammengefaßt und immer wiederholt werden. Ein kleiner Vorteil für inhaltliche Verbindung der Unterrichtsgebiete läßt sich auch durch Wahl passender Musterbeispiele in der lateinischen Grammatik gewinnen. So werden Sätze wie *Hibernia est dimidio minor quam Britannia* die Geographie, *Agesilaus altero pede claudus fuit*, *Miltiades maior natu erat quam Themistocles*, *Themistocles persuasit Atheniensibus, ut navibus se defenderent*, *Tullus Hostilius ferocior Romulo*, *Ancus Marcius Numae et Romuli memor* die Geschichte fördern. Besonders werden sich aber für den eigentlich etymologisch-grammatischen Unterricht sehr viele Verknüpfungen finden lassen, welche dem Schüler das Verständnis und die Aneignung der sprachlichen Thatsachen erleichtern. Es ist nicht meine Absicht, hier alles vorzuführen, was in dieser Richtung gethan werden kann, sondern ich werde mich nur auf eine Anzahl von Beispielen beschränken. Der lateinische und französische Unterricht finden gemeinsame Behandlung in der französischen Etymologie, in der Übereinstimmung des Geschlechts, in der Kasuslehre, soweit sie im Französischen herangezogen werden kann (gen. part. beaucoup de soldats, tant de peuples; gen. qual. le siège de sept mois; gen. epexeg. la ville de Corinthe; gen. bei adj. relat. capable de contenir; der franz. Gen. = lat. Abl. im gen. instr. d'un coup d'épée; gen. comp. plus d'une fois; bei Verb. der Trennung se dégager de, potior s'emparer de; doppelter Acc. il m'appelait enfant; Dat. bei Adject. favorable à), in der Lehre von den Nebensätzen (finale: Coniunctiv nach ut, afin que, pourque; Concessive: cum, quoique, bienque), im Part. coniunctum (de son père occupé), der Consecutio temporum. Berührungspunkte bieten sich für den lateinischen und deutschen Unterricht in der Formenbildung (starke und schwache

1) Mein Handb. S. 437 f.

Praeterita [fügio, fūgi kōmme, kām, laudo, lauda-vi lobe, lob-te]), in der Behandlung der Nebensätze, namentlich auch bezüglich des Gegensatzes der Unter- und Beiordnung. Ebenso bieten sich Übereinstimmungen für Deutsch und Französisch in der Bildung der Formen der Vollendung (ich habe gehabt, j'ai eu), in der Bildung des Passivs, in den Aussagesätzen mit dafs und que, in dem Ausdruck finaler Gedanken mit pour u. inf., um zu mit Inf., in dem Ausdruck der Antwort auf die Frage wann? in beiden Sprachen im Acc. Für die Metrik werden in dieser Klasse an dem jambischen Senar und an den deutschen Gedichten die Grundlagen gewonnen. (Mein Handb. S. 439 ff.)

Die Behandlung des spezifisch lateinischen Sprachunterrichts erfolgt nach den Grundsätzen, die ich in meinem Aufsätze über Konzentration im lat. Unterricht, Z. f. d. Gymn.-Wesen 38, 193 (mein Handb. 427 f. 432 ff.) entwickelt habe.

Der Unterricht in IV umfaßt inhaltlich drei grofse Centren, in denen sich der lateinische, deutsche, französische, geschichtliche und geographische Unterricht begegnen müssen. Aus V bringt der Schüler eine tüchtige Kenntniss deutschen Lebens mit, die nicht verloren gehen darf, sondern weitere Pflege erhalten muß. Dazu ist direkt der deutsche Unterricht berufen. Er führt den Schüler einmal gründlich in das Gebiet der deutschen Heldensage ein, indem er eine eingehende Behandlung der Nibelungen, der Kudrun, des Walterliedes und der Dietrichsage giebt; sodann aber benutzt er den Lesestoff und die deutschen Gedichte, um die Er rungenschaften der vorhergehenden Klasse zu befestigen und zu ergänzen; in diesem Zusammenhange sind die (zu erlernenden) Gedichte des Kanons zu behandeln: Der blinde König von Uhland, Das Lied vom braven Mann von Bürger, Das Gewitter von Schwab, Das Mahl zu Heidelberg von Schwab und Die Auswanderer von Freiligrath. Dafs nebenbei auch hier der Gesichtspunkt Berücksichtigung gefunden hat, dafs der Schüler sich im deutschen Unterrichte ein Stück Litteraturgeschichte an Musterstücken, die ihm stets zur Verfügung bleiben, erwerben soll, bedarf kaum besonderer Andeutung. Natürlich werden in dem gleichen Zusammen-

hange die Gedichte der V wiederholt. Im Gesangunterrichte treten zu den Liedern der vorigen Klasse: Der Mai ist gekommen und Lützows wilde Jagd. Indirekt tragen aber auch die übrigen zur Behandlung gelangenden Lehrstoffe zur Befestigung der Heimatkunde bei, indem überall die dem Schüler bekannten heimatlichen Thatsachen zum Ausgangspunkte genommen und durch Vergleichung mit fremden vertieft werden. In der Geographie, welche die außerdeutschen Länder Europas behandelt, bieten die germanischen Länder (England, Dänemark, Skandinavien) direkte Beziehungen zu den Ergebnissen des Quinta-Unterrichtes.

Der lateinische, französische, geschichtliche und geographische, teilweise auch der deutsche Unterricht finden aber in der Geschichtsaufgabe der Klasse ihr eigentliches Centrum.

1. Die griechische Welt. Hierher zielen: die griechische Geschichte, die vitae des Miltiades und Themistokles in Lattmanns Ausgabe, die Darstellung von Dnruy Alexandre le Grand, Agathocle, Crésus et Solon in Meurers franz. Lesebuch I, die Stücke im Masius: Pfitzer, Alexander des Großen Jugendjahre und Erziehung, Duncker, Zug des Xerxes gegen Griechenland, Bäfsler, Demosthenes, sowie die neu zu erlernenden Gedichte: Ring des Polykrates von Schiller, Alexander Ypsilanti von Müller und (durch den vermittelnden Gedanken des orientalischen Despotismus und Anklänge an den Religionsunterricht) Belsazar von Heine, endlich die Geographie von Griechenland, der Balkanländer, des Donau-Tieflands und (in allgemeiner Behandlung bei der Geschichte) Vorderasiens. 2. Die römische Welt. Dafür arbeiten: Die römische Geschichte, Die vita des Hannibal, Duruy, Bataille de Cannes, Mad. de Staël, Pompéi in Meurers franz. Lesebuch, im Masius: Bäfsler, Kamillus (auszugsweise dessen Rede), Jäger, die Schlacht bei Cannae, die Geographie von Italien, Spanien, Frankreich und der Alpenländer. Für die Fabeln des Phädrus wird im deutschen und französischen Lesebuche Anschluß gesucht z. B. leo senex = Lessing, der alte Löwe = Lafontaine, le lieu devenu vieux (Meurer I).

Für den geographischen Unterricht bietet das deutsche Lesebuch reichen Stoff. Im deutschen Unterrichte gelangen zu

eingehender Behandlung Mücke, Norwegens Natur, Hackländer, Konstantinopel, Wackernagel, Sevillas Umgebung; eine Reihe anderer Stücke lesen die Schüler zu Hause mit der Verpflichtung, darüber im Unterrichte Rechenschaft zu geben. Die Schülerbibliothek enthält für diese Klasse Darstellungen der deutschen Heldensage, der griechischen und römischen Geschichte, der europäischen Geographie, sowie Bücher naturgeschichtlichen Inhalts. Die naturwissenschaftliche Aufgabe in dieser Klasse umfaßt hauptsächlich Affen, Reptilien und Fische, Insekten, und die Lebensgemeinschaften der früheren Stufen werden hier zu Ende geführt; infolgedessen kann der geographische Unterricht in noch höherem Maße als früher Pflanzen- und Tierwelt berücksichtigen und zu den einheimischen Pflanzen und Tieren die europäischen Kulturpflanzen (Ölbaum) und -Tiere (Maultier, Büffel) fügen. Im Zeichenunterrichte wird der griechische Tempel und das römische Haus gezeichnet, sowie eine Anzahl römischer Waffenstücke (nach Modellen); daneben Fische und Insekten, vereinzelt Reptilien, sowie einzelne charakteristische Laubarten und Blattornamente. Die Förderung des Naturgefühls kommt in dieser Klasse, wie in V, dem Zeichenunterrichte und dem naturwissenschaftlichen durch direkte Anschauung zu; hier gesellt sich aber die Behandlung von Gedichten und Prosastücken als nicht minder reich fließende Quelle dazu (vgl. mein Handb. S. 349).

Der Unterricht, der in der Hand eines früheren Seminarmitgliedes, Herrn Dr. Maurer, liegt, gelangt z. Z. ungefähr zu folgenden typischen Ergebnissen; 1. Das Land. Die in V erarbeiteten Begriffe (S. 51) werden auf die europäischen Länder ausgedehnt und teilweise erweitert. (Kultur des Mais, der Olive, der Südfrüchte, des Reis; Pflanzenwelt: die Palme; Tierwelt: die Korallenbildungen, die großen Seetiere.) 2. Der Mensch. Indogermanen (Inder, Perser, Griechen, Römer, Kelten, Germanen, Slaven, Litthauer) und Semiten (Assyrer, Babylonier, Juden, Phönizier, Karthager). Indogermanen sind Ackerbauer (Griechen, Römer, Germanen), Semiten Kaufleute (Juden, Phönizier, Karthager); Nomaden sind Skythen, Parther, Hunnen, Magyaren, Numider (*νομάδες*). Ur-

sprüngliche Beschäftigungen. Bedingungen der Sefshaftigkeit. Feste Ansiedelungen auf Höhen (acropolis, capitolium, arx), später in der Ebene (urbs, orbis). Natürliche Ansiedelungen: Rom; künstliche Stadtanlagen: Alexandria, Darmstadt; römische Lagerstädte: Turin, Pompei. Bewahrung der Eigenart im Gebirge: Arkadier, Sabiner, Samniten, Iberer, Alpenvölker u. s. w. Sprache: Schriftsprache neben der Volkssprache (Hochdeutsch — Plattdeutsch, Toscana, Castilien, Paris — Languedoc). Auswanderung und Kolonisation (Dorische Wanderung, griechische Kolonisation, Keltenwanderung, Kimbern und Teutonen, Ariovist, Völkerwanderung, Züge der Normannen, irische und deutsche Auswanderung [in diesem Zusammenhange Die Auswanderer von Freiligrath und Die drei Indianer von Lenau gelernt]). 3. Staatseinrichtungen. a) Verfassung. Republik (aristokratische, Beispiel: Sparta [Oligarchie]; demokratische, Beispiel: Athen). Monarchie, absolute (Despotismus der orientalischen Staaten und Rußlands) und verfassungsmäßig beschränkte (Westeuropa). Staatenbund (Delischer Seebund, Latinischer Städtebund). Typus des Königs (Heerführer [frühere Beispiele, der Kaiser oberster Kriegsherr]), Richter (im Namen des Großherzogs), Priester (Landesbischof), des Tyrannen (Pisistratus, Kleisthenes von Sikyon, Polykrates. Wesen der Tyrannis (Milt. 8. Furcht vor Tyrannen [eb. Sp. Maelius]), des Despoten (Bel-sazar, Xerxes), des tüchtigen republikanischen Staatsmannes (Themistocles [v. Them. 1], Perikles, Demosthenes), des Demagogen (Kleon, Alkibiades [Sicilien], Terentius Varro [Cannae], Philocharis von Tarent), des Gesetzgebers (Moses, Minos, Lykurg, Solon), des Eroberers (Kyros, Kambyzes, Romulus, Tullus Hostilius), des staatsordnenden Fürsten (Darius, Numa, Ancus, Augustus), des im Krieg und Frieden ausgezeichneten Staatsmannes (Themistocles, Hannibal, Julius Cäsar, Alexander). Regentschaft (Alexander für Philipp: il fut chargé d'administrer le royaume en l'absence du roi; Antipater, Servius Tullius, Tanaquil). Interregnum nach Romulus' Tod; Regentschaft Alexanders für Philippus. Beratende Gewalt (Rat der Alten, Rat der 400, Senat, Ratsversammlung der Karthager), beschließende Gewalt (Volksversammlung), vollziehende

Gewalt (2 Könige, 9 Archonten, 2 Konsuln, 2 Richter [Suffeten]). Nachteil der Leitung durch die Volksversammlung oder kollegiale Behörden gegenüber einheitlicher Leitung (in Athen gegenüber Philipp, in Rom bei Notständen 1 Diktator statt 2 Konsuln). Der Grundbesitz die Grundlage des indogermanischen Staates (Solonische und Servianische Klassen). Herrschende und beherrschte Klassen (Spartiaten — Periöken, Eupatriden — Paraler, Diakrier, Patricier — Plebs, Perser — Unterworfenen Völker). Bedrückung von seiten der herrschenden Klasse führt zur Forderung geschriebener Gesetze (Athen, Rom). Ausgleich der Stände (Athen, Kleisthenes, Rom legg. Licin. Sext.). Konservative (Aristides, Cimon, Cato, Nikias, Sulla, Aemilius Paulus, Pompeius), und fortschrittliche Volksführer (Themistokles, Perikles, Scipionen, Kleon, Marius, Terentius Varro, Cäsar). b) Verwaltung. Gerichtswesen (Öffentlichkeit, Mündlichkeit, Geschworenengerichte, Instanzenzug [Provokation an das Volk]).¹⁾ Völkerrecht, Gesandtschaftsrecht, Steuerwesen.²⁾ 4. Kulturverhältnisse. Freie, Sklaven (Sklavenkriege) — Industrie meist durch Sklaven vertreten (Demosthenes' Vater, Kleon, Töpferwaaren in Attika v. Hann. 10). Kunst (stoa poecile). Plastik (Lysippus). Hausgeräte (Lesestück Pompei und Konstantinopel). Naturalwirtschaft (Them. 10), Athen Pentakosiomedimnoi, Rom pecunia, vectigal, der Zehnte der Pfarrbesoldungen). Zuerst Nutz- dann Prachtbauten (Athen: Piräus, lange Mauern — Bauten auf der Burg; Rom: cloacae, carcer — Jupitertempel, Circus). Überlegenheit der Kultur über die Unkultur (Griechenland — Persien, Griechenland — Rom, Rom — Gallien, Spanien, Germanien). 5. Verkehr. Beginn des Völkerverkehrs und der Kultur an den Flußläufen (Euphrat und Tigris, Nil, Arno und Tiber) und an der See (Griechen, Phönikier). Handelsvölker (Phönikier, Griechen im Orient, Juden, Venezianer, Genuesen, Engländer, Hanseaten). Verkehrswege (Krim, schwarzes Meer, Propontis, ägäisches Meer, Byzanz, Alpenpässe, Burgundische Pforte). Entwicklung der Städte an

1) M. Abhandl., Z. f. d. Gymn.-W. 42, S. 424 ff.

2) Ebend. 427 f.

Straßenkreuzungen (Byzanz, Alexandrien, Wien, Stockholm, Karthago). Günstige Lage zur Beherrschung eines Gebietes (Karthago, Rom, Paris). Verlegung der Residenz in größere Nähe des Weltverkehrs (Aegae — Pella, Moskau — Petersburg, Drontheim — Christiania). Verhältnis von Seefahrt und Seeraub und Erklärung der Lage von Athen, Rom, Lissabon, Bordeaux, Nantes, London, Hamburg. Förderung geographisch-naturwissenschaftlicher Kenntnisse durch Kriegszüge (Xenophon, Alexanderzug, Cäsar in Gallien und Germanien, Hannibals Alpenübergang), durch Kaufleute (Phönikier, Pytheas), durch wissenschaftliche Reisen (Herodot, Afrikaforschung). Antike Kornkammern (Südrufsland, Athen; Argonautenzug [goldenes Vlies], Sicilien und Ägypten [Rom]). Moderne Kornkammern (Ungarn, Rußland, Amerika). Bewohner armer Gegenden suchen auswärts Verdienst (Savoyarden, Gallegos, Auvergnaten).

6. Kriegswesen. Scheidung des inneren Grundes und der äußeren Veranlassung der Kriege. Typus des Feldherrn (Miltiades, Themistokles, Xenophon, Alexander, Hannibal, Scipio, Cäsar, Moltke). Offensive (*bellum inferre*): Angriff der Perser auf Griechenland, Kyros, Agesilaos, Alexander (Rat des Memnon), Hannibal (Rat an Antiochus v. Hann. 8), Regulus, Scipio, böhmischer Feldzug von 1866, Krieg von 1870. Defensive Benutzung der Landesnatur: Perser (Tempethal, Thermopylen, Isthmus), Alexanderzug (Granikus, Kilikische — Amanus — Syrische Thore), hannibalischer Krieg (Ebro, Pyrenäen, Rhône, Alpen, Po, Apennin); 1866 die Elbe; Königgrätz. Anlage der Festungen. Sieg durch die Intelligenz; Moltke der „Schlachtendenker“. Sieg der höheren über die niedrigere Kultur (Trojanischer Krieg, Perserkrieg, Punische Kriege, Einfälle der Hunnen, Araber, Avaren, Ungarn, Türken). Kriegsdienst Ehrenpflicht der indogermanischen Völker. Allgemeine Wehrpflicht des freien Mannes (Griechenland, Rom, Deutschland, *populus-exercitus* das Volk in Waffen). Dienstpflicht nach dem Vermögen (Athen, Rom). Bürgerwehr (Athen, Sparta, Rom, deutsche Städte). Söldner (im peloponnesischen Kriege geworbene Ruderer, Xenophon, Iphikrates, Pyrrhus), insbesondere bei Handelsstaaten (Karthago, England). Reisläufer (Griechen,

Schweizer). Stehende Heere (Philipp, Rom in späterer Zeit, neuere Staaten). Festungswesen und Belagerung (Themistokles, Miltiades, Alexander vor Tyrus, Hannibal vor Sagunt, Marcellus vor Syrakus und Archimedes). Reitervölker in großen Ebenen (Skythen, Perser, Parther, Araber, Numider, Hunnen, Magyaren, Kosaken), ebenda verwendet (Marathon, Gaugamela, Cannae, Marchfeld). Elephanten (Porus, Pyrrhus, Hannibal, Engländer in Indien). Streitwagen (älteste Griechen, Persische Sichelwagen, Gallier). Kriegslist (Troja, Babylon, Gabii, Salamis, Hannibal und Fabius). Schicksal eroberter Städte (Eretria, Stagira [Lesestück], Alba, Karthago, Theben, Persepolis; Babylonische Gefangenschaft, Eretrier nach Persien).

7. Religiöse und ethische Vorstellungen. Gute und böse Gottheiten (Auramasda, Isis — Osiris — Ahriman, Typhon). Gotteschutz (Gottesfriede zur Zeit der Festspiele). Unverletzlichkeit des Gotteshauses (Asyle [Pausanias, Themistokles und Admet, Rom], Aufbewahrungsorte von Gold und Kostbarkeiten, Delphi, Parthenon, die mittelalterlichen Kirchen). Orakel und Auspizien (Delphi, Rom, die Donauweibchen und Schwanenjungfrauen). Sittliche Aufgabe des Menschen: die Bekämpfung des Bösen (Heroen, Siegfried). Die Familie mit dem heiligen Herde die Grundlage höherer Gesittung (Griechen, Römer, der Herd des westfälischen Hauses). Bestrafung der Gotteslästerung (biblische Beispiele, Belsazar, Ancus, Ap. Claudius Pulcher). Heiligkeit des Eides (Hann. c. 2: Rückkehr der gefangenen Römer zu Pyrrhus, des Regulus nach Karthago). Tugenden: Kindesliebe (pietas) (Gesetz des Solon, Coriolanus, Kleobis und Biton, Äneas und Anchises). Achtung vor dem Alter (die iuniores stimmen nach den seniores, die spartanischen Jünglinge und die Greise). Gattenliebe (Odysseus — Penelope, Siegfried — Kriemhilde). Vaterlandsliebe (Tellus, Kodrus, Leonidas, Demosthenes, Decius Mus, Alexander Ypsilanti u. s. w.). Mannentreue (Leonidas und die 300 Spartaner, die Fabier, Hagen und Günther, die römischen Bundesgenossen im zweiten punischen Kriege, Platäer und Athener [Miltiad. 3]). Heimatliebe (Tochterstadt und Mutterstadt, Odysseus, die 10 000 Griechen, die Auswanderer, die drei Indianer). Nächstenliebe (Fabel des Menenius Agrippa, das Lied

vom braven Mann, Der Ritter Curtius und biblische Beispiele). Liebe des Schülers zum Lehrer (Alexander und Aristoteles, die Schüler des Sokrates). Gastfreundschaft (Griechen, Nibelungen), Sitteneinfalt die Stärke des Staates (Perser und Meder, Gesetze Lykurgs, Athen, Cincinnatus, M. Porcius Cato). Üppigkeit der Verfall des Staates (Perser und Alexander, die Spartaner der späteren Zeit. Die Tarentiner, Sybariten, Römer nach 146). Bescheidenheit (Spartanische Jünglinge, Alexander und die Königinnen). Tapferkeit (Spartaner, Römer, Samniten, Germanen, die heilige Schar der Thebaner). *Salus publica suprema lex* (Miltiades und die jonischen Tyrannen Milt. 3, Themistokles und die Spartaner, Brutus und seine Söhne, T. Manlius, Papirius Cursor). Einigkeit macht stark (Griechen bei Salamis, Fabel des Menenius Agrippa). Unbeständigkeit menschlichen Glückes (Belsazar, Krösus, Polykrates, Das Gewitter von Schwab). Mißgeschick stiehlt die Kraft (Themistokles enterbt (Them. 1). Demosthenes, Die Römer nach der Schlacht bei Cannae). *Multorum invidiam nemo fugere potest* (Aristides, Themistokles (c. 8), Demosthenes, Hannibal (c. 1). Tod der Knechtschaft und Schmach vorgezogen (Lucretia, Virginia, Hannibal, Die Numantiner, Die Frauen der Kimbern, Cato von Utica, Die drei Indianer).

Ein Vergleich mit V lehrt, daß alle dort erarbeiteten Typen in IV wieder aufgenommen, fortgeführt, vertieft und befestigt werden. Die neu dazu kommenden finden in U III ihre Wiederaufnahme.

Unter-Tertia.

In Unter-Tertia tritt das Griechische neu ein, und die Mathematik ist mit 4 Stunden vertreten. Die Darstellung der Konzentration läßt sich in dieser Klasse kürzer fassen, da für dieselbe die sorgfältige Arbeit von Hüter vorliegt.¹⁾ Den Faden bildet auch

1) Konzentration des sprachlich historischen und geographischen Unterrichts in der Unter-Tertia vom Gymnasiallehrer Ludwig Hüter. Pr. Gymn. Gießen Ostern 1889. Mittlerweile ist auch derselbe Verf. in der Lage gewesen, die Klasse durch Ober-Tertia zu führen.

hier der Geschichtsunterricht; seinem Gange folgt der übrige. Ersterer umfaßt die Geschichte von 30 v. Chr.—1648 n. Chr. Auch hier bildet die Kenntnis der Heimat einen Vereinigungspunkt. Die Sitten seiner Vorfahren lernt der Schüler quellenmäßig aus Cäsar b. G. 6, 21—28 kennen; natürlich wird das Frühererlernte zur Grundlage der Apperzeption. Sie heben sich noch schärfer ab durch die Gegenüberstellung der Gallier eb. c. 11—20. Die Bewährung germanischer Art im Kriege und die Anfänge der Völkerwanderung erfährt der Schüler aus b. G. 1, 30—54. Einige Wochen lang treten Geographie-, Geschichts- und Lateinstunden in den innigsten Zusammenhang, so daß in jeder Stunde ebensoviel Geschichte und Geographie, als Latein gelehrt wird. Außerdem wird noch b. G. 2 gelesen, der Belgieraufstand. Die poetische Lektüre, Ovid, ist mit dem Geschichtsunterricht nur in allgemeine Beziehung zu setzen, indem sie die schon in V und IV vorgeführten kulturhistorischen Stufen (patriarchalisches Idyll-Leben (Met. 6, 317—381 Latona und die lybischen Bauern; 8, 188—235 Dädalus und Ikarus; 10, 1—63 Orpheus und Eurydice) und Heroenzeit 1, 615—789 Perseus; 7, 1—158 Jason und Medea, Behandl. s. Hüter a. a. O. S. 8 f.) aus lateinischer Dichterquelle kennen lehrt. Im griechischen Unterricht wird aus Bachof I im ersten Halbjahre dem Schüler die griechische Mythologie ebenfalls aus griechischen Quellen erschlossen und inhaltlich mannigfach erweitert (Tantalos, Ibykos, Daidalos, Phrixos und Helle, Argonautenzug, Oidipus, Zug der Sieben, Perseus). Die Daidalos- und Perseus-sage bietet Gelegenheit zur Vergleichung der Prosa- und Dichter-Darstellung, aber auch zur gegenseitigen Ergänzung; das gleiche gilt von dem Lesestücke Ibykos und von Schillers Kranichen. (Hüter a. a. O. 11 f.) Im zweiten Halbjahre bildet die griechische Geschichte den Faden der griechischen Lektüre; in dieser Weise bildet U III die Verknüpfung von IV und U II. Es kommen hier in Betracht: Kroisos und Solon, Kroisos und der delphische Gott; Lakedaimonische Frauen (Wiederholung der Stücke in V), Züge aus dem Leben Philipps (Wiederholung der Stücke in V), Agesilaus (desgl.), Lakedaimonische Greise (desgl.), Das Grab des älteren

Kyros (Wiederholung von IV), Pausanias und Aristides (Wiederholung von IV), Sturz des jüngeren Dionysios (Erweiterung der in IV gewonnenen Vorstellungen über Tyrannis). Endlich bietet ein Stück über die Gallier wertvolle Ergänzung zu der cäsarischen Sittenschilderung (Hüter a. a. O. 12 f.)

Im Französischen tritt durch das Lesestück *Combat des Cimbres et des Romains* von Rollin eine brauchbare Ergänzung des Geschichtsbildes ein; ebenso durch *Mahomet* von Lamé-Fleury, das auszugsweise gelesen wird, während das Geschichtsbuch über die Stiftungsthatfachen und die Unterschiede der christlichen und islamischen Religion nichts enthält. Auch das Lesestück *Charlemagne* von Drioux giebt mehrfach Ergänzungen des Geschichtsbuches. Im 2. Terial wird Anschluß an die Ovidlektüre und an den Stoff des griechischen Lesebuches gesucht: *Orphée et Eurydice* von Blanchard, *Crésus et Solon* und *Cléobis et Biton* von Noël et Chap-sal. *Concile de Clermont* von Michaud giebt interessante That-sachen für die Geschichte der Kreuzzüge. Im 3. Terial wird Verbindung mit dem geographischen Unterrichte gesucht: *Géographie histor. de l'Amérique* von Gaultier und *Trois jours de Christophe Colomb* von Delavigne. (Behandlung bei Hüter a. a. O. 13 f.)

Für die Auswahl des deutschen Prosa-Lesestoffes ist zunächst der litterarische Gesichtspunkt bestimmend, daß an die Stelle der Erzählung vorwiegend Beschreibung und Schilderung treten.¹⁾ Innerhalb dieses Rahmens dient er ebensowohl zur Unterstützung der Geschichte (Masius II: Die Hunnen, Otto der Große, Kaiser Maximilian, Der Trifels), als der Geographie (Auf dem Maranon, Die Pampas-Indianer) und der Naturgeschichte (Die weiße Kreide (V), Der Löwe, Holzschlag im Böhmerwald (V), Auf dem Maranon, Ein westfälischer Oberhof, Die Nebelhöhle, Der Trifels.²⁾ Der deutsche Lesestoff dient bei den beiden letzteren Gebieten namentlich dazu, die im naturwissenschaftlichen Unterrichte der IV erarbeiteten Lebensgemeinschaften auch auf weitere Gebiete auszu-

1) Mein Handb. 2. Aufl. 312 ff.

2) Mein Handb. 2. Aufl. 313 ff.

dehnen. Der naturbeschreibende Unterricht bietet insofern häufig unmittelbar Gelegenheit zum Anschluß, als er die Kulturgewächse (namentlich das Getreide) ausführlicher behandelt, die Lebensgemeinschaften weiterführt und die Weichtiere und Insekten einer genaueren Behandlung unterzieht. (s. unten). Wie die schriftlichen deutschen Arbeiten mit diesen Stoffen in Verbindung zu setzen sind, zeigt Hüter a. a. O. S. 16 f. Die in dieser Klasse neu zu erlernenden und aus der vorigen Klasse zu wiederholenden Gedichte gliedern sich teilweise in die deutsche Heimatskunde ein (Graf von Habsburg, Überfall im Wildbad), teils schließen sie sich an die griechische Lektüre an (Kraniche des Ibykus), teils bilden sie mit einzelnen Abschnitten der poetischen Lektüre (Orpheus und Eurydice) ein neues Centrum: Typisches Bild der Macht des Gesanges und Stellung des Sängers (V) im Altertum und Mittelalter (Behandlung bei Hüter a. a. O. 14 ff.) (Sänger von Goethe, Bertran de Born von Uhland, Graf von Habsburg, Kraniche, Teilung der Erde und des Sängers Fluch, Heranziehung von Bürgers Lied vom braven Mann); hierbei werden die in V und IV gewonnenen typischen Ergebnisse zu einem abschließenden typischen Gesamtbilde vereinigt.

Im Geschichtsunterricht findet der lateinische Quellenstoff intensivere Verwendung als dies in IV möglich war; die in V und IV erreichten Ergebnisse finden überall ihre Anwendung und teilweise ihre Zusammenfassung. Auch der deutsche Unterricht und die Geographie geben ihre Beiträge zur Verknüpfung. Insbesondere muß hier die Reihenbildung mit Verwendung des Stoffes der V und IV fest werden. Gedichte lassen sich teils aus dem Klassenkanon unmittelbar verwenden (Bertran de Born Fehdewesen und Ritterleben, Eberhard der Rauschebart Ritter-, Fürsten-, Städtetum, Graf von Habsburg Königtum, Kurfürsten, Raubrittertum), teils aus den früheren Klassen herbeiziehen (Grab im Busento, Rolandslieder, Schwäbische Kunde), teils durch Vorlesen und Besprechen fruchtbar machen (Drusus Tod [V], Chlodwigs Gelübde von Simrock; Pipin der Kurze von Baur; (Klein Roland, Roland Schildträger V); Der sterbende Roland von Stöber; (Das weiße

Sachsenroßs V); Wittekind von Platen; (Wie Kaiser Karl Schulvisitation hielt von Gerok); Rheinsage von Geibel; König Karls Meerfahrt von Uhland; (Heinrich der Vogler von Vogl V); Otto I. und Heinrich von Mühler; Kaiser Ottos Klagelied von v. Platen; Die Kaiserwahl aus Uhlands Herzog Ernst; Die Glocken zu Speier von v. Oër; Der Mönch vor Heinrichs IV. Leiche von Müller; Die Weiber von Weinsberg von Chamisso; (Schwäbische Kunde V); Friedrich der Rotbart von Geibel; Barbarossa von Rückert; Blondels Lied von Seidl; Kaiser Rudolfs Ritt zum Grabe von Kerner; Hufß auf dem Scheiterhaufen von Lindner; Deutscher Brauch von Grün; Die Martinswand von Grün; Kolumbus von Staufer; Kolumbus' Sterbewunsch von Wahl; Luther und Cajetan und Luther und Frundsberg von Hagenbach; Der Pilgrim von St. Just von Platen. Über die Verwendung derselben s. Hüter a. a. O. 18 f. Über die Benutzung der Schülerbibliothek ebend. S. 19 f. Ebenso findet sich dort S. 20 dargelegt, wie die historischen Punkte in Gießens Umgebung für den Geschichtsunterricht zu verwerten sind.

In der Geographie ist das eigentliche Pensum Asien und Amerika. Ersterer Erdteil ist bereits durch den Unterricht in IV teilweise bekannt, und auf Vorderasien, Syrien, Palästina geht der Unterricht, namentlich auch die Ergebnisse der biblischen Geographie verwendend, für die erste Stufe des Gymnasiums abschließend ein. Die Behandlung der Kreuzzüge tritt in natürliche Verbindung mit der Geographie dieser Länder. Ebenso einfach schließt sich die Behandlung Amerikas an die geschichtliche Vorführung der Entdeckungen an; es ist ziemlich gleich wertvoll, ob der geographische Unterricht dieselben vorbereitet oder ergänzt. Außerdem läßt sich aber die deutsche Geschichte gar nicht behandeln, ohne die in V und IV erworbenen Kenntnisse von Deutschland und Italien immanent zu wiederholen und sie nach der geschichtlichen Entwicklung zu ergänzen und zu vertiefen.

Der naturgeschichtliche Unterricht in dieser Klasse sucht Botanik und Zoologie in nähere Beziehung zu setzen, indem er insbesondere aus der Gattung der Gliedertiere Feinde der einheimischen Vegetation heraushebt (Heuschrecken, Maikäfer, Hirsch-

käfer, Grillen und Schmetterlinge), teils die Bedeutung derselben für die Bestäubung entwickelt (Biene, Hummel); bei anderen (Seidenspinner, Milben, Trichinen) ist die Kulturbedeutung maßgebend, wieder bei anderen die wunderbare Entwicklung des Gesellschaftstriebes und der Kunstfertigkeit (Ameise, Wespe, Spinne); Nutzen und Schaden (Fliegen, Skorpione, Blutegel) etc. Überall besteht das Bestreben, den Schüler die Natur als ein zusammenhängendes Ganzes erkennen zu lassen. Aus diesem Gesichtspunkte sind auch die meist einheimischen Pflanzen gewählt (Weide, Haselstrauch, Erle, Birke, Orchideen, Getreidearten, Linde), da sich an diesen die Wechselbeziehungen am klarsten beobachten lassen; die eigene sinnliche Beobachtung ist aber auch hier die Hauptsache. Die Verbindung mit dem übrigen Unterricht vollzieht sich besonders in Geschichte und Geographie. (s. S. 71.)

Der Zeichenunterricht, für den unser Lehrplan leider nur in beiden Tertien je 1 Stunde wöchentlich ansetzt, vermag jetzt schon für die Konzentration recht wirksam zu werden. Die Waffen des Legionars, des fränkischen Kriegers, eine Ritterburg, eine römische, eine gotische Kirche, die drei antiken Säulenordnungen, in Modellen vorgeführt und gezeichnet, gewähren in den Tertien den Errungenschaften der Cäsarlektüre und des Geschichtsunterrichts Unterstützung und Befestigung; im deutschen Unterrichte werden mit Hilfe des Zeichenlehrers Pläne des Trifels, des westfälischen Oberhofs u. s. w. nach den Angaben des Lesestücks im Anschluß an einen genauen Besuch und eine Zeichnung der benachbarten Burg Gleiberg entworfen; so findet das Naturgefühl verständige Pflege und der Schönheitssinn wird bewußter. In dem mathematischen Anfangsunterrichte ist bis jetzt ein Versuch der Konzentration nicht gemacht worden.

Als Ergebnisse der Konzentrationsthätigkeit dieser Klasse betrachten wir: 1. Das Land. Die in V gewonnenen, in IV weitergeführten Begriffe werden auf außereuropäische Länder (Asien und Amerika) ausgedehnt, ergänzt (insbesondere durch die Unterrichtsergebnisse der VI), erweitert und vertieft. Für das frühere deutsche Land kommt die quellenmäßige Kenntnis aus Cäsar hin-

zu. Bildung fester Reihen nach Landschaften in chronologischer Folge (Anschluß an V s. Hüter a. a. O. S. 17). Spezielle örtliche und geschichtliche Kenntnis der Umgebung Gießens (eb. S. 20 f.) mit Verwertung der Ergebnisse des konzentrierenden Unterrichts der U III. 2. Der Mensch. Die heimatliche Welt, mit steter Anknüpfung an V, welche diesem Unterrichte besonders vorgearbeitet hat, tritt vertieft in geschichtlicher (und geographischer) Beziehung in das Bewußtsein des Schülers. (Vorbereitung für Tacitus Germania und den Primaunterricht.) Sitten der Germanen. Wohnstätten. Einfache Lebensweise. Die Stellung der deutschen Frau. Ackerbau (Gegenbild: Gallien). Weidewirtschaft (Wiesen, Sümpfe und Wälder), Jagd. Ödland als Grenzgebiet. Starkes Sondergefühl der Stämme. Raubzüge und innere Streitigkeiten. Völkerbünde. Typisches Bild einer germanischen (Gegensatz: asiatischen) Wanderung. (IV Hüter a. a. O. 7.) Entstehung der Städte (V und IV). Der Germane im Gegensatz zum Gallier und Romanen, zum Asiaten. Die außereuropäischen Erdteile zeigen teilweise die Rassenverschiedenheit (Völkertypen), teilweise die Belege für die Überwindung der Unkultur durch die Kultur (Kolonisation und Völkermischung in Amerika), aber auch die umgekehrten vom Erliegen alter Kulturstaaten (Vorderasien, Indien, Persien) gegenüber der Barbarei. Die kulturhistorischen Stufen der Entwicklung insbesondere in Asien unter besonderer Verwendung der biblischen Typen (Ergänzung von V und IV). Den Indogermanen und Semiten treten typisch die Turanier zur Seite. 3. Die Staatseinrichtungen. Der altdeutsche Volksstaat. Geschlechtskönigtum (Z. f. Gymn.-W. 42, 408) und Gefolgschaft. Das fränkische Königtum und die Lehensmonarchie (ebend. 411). Wahlkönigtum und Erbmonarchie. Das mittelalterliche deutsche Königtum (V und IV.) Die Erneuerung des Imperium Romanum. Die Entwicklung der Territorialgewalten (eb. 415). Die jüdische Theokratie. Der asiatische Despotismus. Die amerikanische Republik (V und IV). Die Volks- und die Reichsversammlung (Anschluß an IV). Feste Reihenbildungen der bis jetzt im Unterrichte vorgekommenen beratenden, beschließenden, vollziehenden Gewalten. Die Nachteile des kollegialen Reichsregiments

seit dem Interregnum (Anschluß an IV). Bedeutung des Grundbesitzes im altgermanischen und im Lehnsstaate, (Anschluß an IV). Herrschende und beherrschte Klassen (Folgen der Wanderungen, Anschluß an IV). Steuerwesen.¹⁾ Beginn des Ausgleichs der staatlichen Rechte (Adel und Kirche, Bürger und Bauern, Anschluß an IV). Gerichtswesen (Öffentlichkeit und Mündlichkeit. Privat- und Strafrecht. Römisches Recht. Instanzenzug, Partikulargerichte.²⁾ Vergl. Hüter a. a. O. 30 (Anschluß an IV). 4. Kulturverhältnisse. Freie, Sklaven (große Gegensätze von Morgen- und Abendland). Amerika. Industrie der Hofhörigen (IV). Die Bauern. Kunst und Wissenschaft der Klöster (Muster der Zusammenstellung: Hüter a. a. O. S. 26) und der Städte: Kirchen. Rathäuser (Anschluß an IV). Bestätigung der Kenntnis von IV, daß zuerst Nutz-, dann Prachtbauten entstehen. Überlegenheit der Kultur über die Unkultur: Lateinisches Schulwesen des Mittelalters. Einfluß der italienischen Kunst und Wissenschaft. Die französischen und irischen Klöster. Hunnen und Mongolenstämme. Reihenaufbau der Kulturstaaten. Die Erwerbung Amerikas für die europäische Kultur. 5. Verkehr. Typisches Bild des Einflusses der Kultur auf uncivilisierte Zustände (Römer und Germanen Hüter a. a. O. 27). Bedeutung des Handels in diesem Zusammenhange (eb. S. 28, Rückgriff auf V und IV). Bedeutung des Geldes für den Handel (eb. S. 28), hauptsächlich im Anschluß an die Kreuzzüge. Entwicklung des Bürgertums durch Handel und Gewerbe (eb. 28 f.) Entwicklung der Städte (Anschluß an IV). Verkehrswege (Anschluß an V). Ausblick auf den Welthandel bei der Geschichte der Entdeckungen und der geographischen Behandlung von Amerika und Asien. Bedeutung des Meeres (Anschluß an IV) hierfür. Förderung geographisch - naturwissenschaftlicher Kenntnisse durch Kriegszüge (Kreuzzüge, Romfahrten), durch Kaufleute, durch Entdeckungsreisen (Anschluß an IV). 6. Kriegswesen. Innere Gründe und äußere Veranlassungen (Anschluß an IV). Typus des germanischen Feldherrn im Mittelalter und des

1) Meine Abhandl. Z. f. d. Gymn.-W. 42, 427 ff.

2) Ebend. 424 ff.

römischen in Cäsars Person (Vgl. Hüter a. a. O. 24 f.). Offensiv- und Defensiv-Kriege (Anschluß an IV). Bedeutung der sittlichen Eigenschaften im Kriege (Anschluß an IV). Das germanische und das römische Volksheer. Die römischen Offiziere. Germanische und römische Bewaffnung, Kampfweise, Kriegskunst. Das Vasallenheer. Söldnerwesen in römischer und in mittelalterlicher Zeit (Anschluß an IV). Festungswesen (Burgen) und Belagerung (Anschluß an IV). Schicksal eroberter Städte und Länder (Anschluß an IV).

7. Religiöse und sittliche Vorstellungen. Entwicklungs- geschichte der christlichen Kirche. Dabei die echt christlichen Züge des Glaubens und der Liebe (Missionsthätigkeit, Kreuzzüge, geistliche Ritterorden, Klöster). Die Reformation ein Werk spezifisch deutscher Denkweise. Die Grundlehren des Christentums an der Gegenüber- stellung des Islam im geschichtlichen, des Buddhismus im geogra- phischen Unterrichte erklärt. Feinde des Christentums. Die Hie- rarchie der Druiden, des Dalai-Lama u. s. w. Bedeutung der Kirche und der Kirchen für die Kultur. Sittliche Aufgabe des Menschen (Anschluß an IV). Heiligkeit des Eides (Anschluß an IV). Tugen- den: speziell germanische: Ehre, Treue (Hüter a. a. O. 22), Tapfer- keit, Heiligkeit der Familie und des Gastrechts, Freiheitssinn (im Anschluß an IV und V Hüter a. a. O. 22), Heimatliebe. Allge- mein menschliche: Nächstenliebe, Vaterlandsliebe (Hüter a. a. O. 22 f.), Gehorsam, Mäßigkeit, Bescheidenheit, Gerechtigkeit, Demut. Be- deutung der Sitteneinfalt für den Mut (Anschluß an IV). Einig- keit macht stark (Anschluß an V und IV). Unbeständigkeit mensch- lichen Glückes (Anschluß an IV). Tod der Knechtschaft und Schmach vorgezogen (Anschluß an IV). Pflege des Naturgefühls (Hüter a. a. O. 23 f.).

Auch die sprachliche Behandlung entbehrt der Konzen- tration nicht. Zunächst wird innerhalb der lateinischen Sprache, welche in dieser Klasse die schwierige Einübung der Syntax als Aufgabe hat, dieses Pensum für die beiden Tertien derart verteilt, daß der Unter-Tertia nur die Hauptregeln und die Ergänzung des IV Pensums zufallen, während für O III die letztere Aufgabe für das U III Pensum bleibt. Überall werden hier die in IV verein-

zelt zur Anschauung gelangten, noch nicht zur Regel zusammengefaßten Erscheinungen als Ausgangspunkte benutzt; für das Verständnis wird das in VI dargestellte Verhältnis zur Muttersprache beibehalten. Für die Behandlung der Regeln im Unterrichte ist die innere Zusammengehörigkeit derselben entscheidend; weder die Folge in der Grammatik, noch das Vorkommen in der Lektüre kommen gegen diesen Grundsatz in Betracht. Eine wichtige Aufgabe für den Lehrer ist es, durch den Schüler die zusammengehörigen Fragen immer wieder in dieser Verbindung äußerlich vorführen und innerlich begründen zu lassen; es wird also darauf ausgegangen, immer wieder eine abgeschlossene ganze Lehre zusammenhängend zu behandeln. Für den lateinischen, deutschen und französischen Unterricht ist der rote Faden die Behandlung der Periode in den drei Sprachen weniger auf theoretischem und abschließendem Wege als an einer Menge von Beispielen, wobei der Schüler stets die entsprechenden Verhältnisse der betr. Sprachen festzustellen hat. (Mein Handb. 2. Aufl. S. 311.) Der griechische Anfangsunterricht benutzt die Ergebnisse des lateinischen Unterrichts und erledigt so eine Reihe von einfachen, syntaktischen Fragen, indem nur das vom lateinischen sich Unterscheidende zur Behandlung gelangt. (S. m. Handb. d. prakt. Pädag. 2. Aufl. S. 475 f.) Auch mit dem Französischen wird die in IV hergestellte Fühlung fortgesetzt; die Erlernung und Einübung der unregelmäßigen Zeitwörter ist allerdings nicht besonders ergiebig, dafür kann aber die Lehre vom Konjunktiv und vom Partizip einige Erhellung durch das Lateinische erhalten. Der Wortschatz im Lateinischen wird für die oben erwähnten Gebiete nach Abschnitten zusammengestellt und in der inneren Zusammengehörigkeit ein förderliches Mittel zu fester Reihenbildung gewonnen. Und da in den beiden anderen fremden Sprachen meist verwandte Inhaltsgebiete erschlossen werden, so sind die im Lateinischen gewonnenen Reihen durch parallele der anderen Sprachen zu stützen und zu erweitern.¹⁾ Der Anschluß aller schriftlichen und mündlichen Übungen an den Lehrstoff sorgt dafür, daß der sprachliche

1) Mein Handb. S. 484.

Inhalt soweit als nur immer möglich befestigt und geübt wird. Die in IV gewonnenen Ausdrücke für Kriegswesen, Recht und Gericht, Privatleben etc. erhalten in dieser Klasse eine beständige Erweiterung und Befestigung. Durch die Ovidlektüre muß dem Schüler zuerst ein Begriff geweckt werden für die dichterische Sprache im Lateinischen, wobei selbstverständlich überall von den deutschen Gedichten der vorhergehenden Klassen ausgegangen wird. Begriffe der Abwechslung, feineren Schattierung, Steigerung von den Schülern gefunden. (Speziell nützlich sind die Uhlandschen und Schillerschen. Schönes Beispiel bei Hüter a. a. O. S. 9 ff.) Aus dem Lesebuche wird mit den Schülern das Verständnis der Beschreibung und der Schilderung zu gewinnen versucht (vgl. mein Handb. S. 312 ff.). Für die Metrik wird der Hexameter gewonnen und die Belehrungen über den Unterschied von lateinischer und deutscher Metrik begonnen.

Ober-Tertia.

Die beiden Tertian bilden im wesentlichen ein zusammengehöriges Ganzes. Der lateinische Unterricht behandelt denselben Sprachstoff, die Syntax, und benutzt dieselbe Lektüre, Cäsar und Ovid. Dem Griechischen fällt die Aneignung der Formenlehre und der Hauptlehren der Syntax zu, der Geschichtsunterricht bringt die deutsche Geschichte in zweijährigem Kurse zur Behandlung; der deutsche Lesestoff wird nach dem litterarischen Gesichtspunkte der Beschreibung und Schilderung gewählt, der Zeichenunterricht endlich bringt dieselben Aufgaben zur Durchführung. Dabei hat diese Klasse den Vorteil, daß der eigentlich neu zum Verständnis zu bringende Lernstoff viel weniger umfangreich ist, als in U III. Somit ist in dieser Klasse der Ort, die vielen in U III gelegten Keime zur Entwicklung und nicht selten für die erste Stufe des Gymnasiums (Untergymnasium) zur Reife zu bringen.

Cäsars gallischer Krieg wird episodisch gelesen. Aus dem dritten Buch eignet sich besonders der Alpen- und Seekrieg (c. 1—19), der die Römer auf bisher nicht bekannten Elementen,

in dem Gebirge und auf der See, zeigt. Aus dem vierten Buche werden die Kämpfe mit Usipetern und Tenkterern und der Zug nach Deutschland herausgehoben (c. 1—19); ebenso c. 20—36 der erste Zug nach Britannien, aus Buch 5 die Geographie und Ethnographie von Britannien (c. 12—24) und die Kämpfe gegen die Nervier und Trevirer (38—58), endlich Buch 7 der Aufstand des Vercingetorix mit Auswahl. Aus Ovid eignen sich die Episode über die große Flut, Deukalion und Pyrrha 1, 163—415, Kadmus 3, 1—137, Niobe 6, 146—312, Philemon und Baucis 8, 606—714. Für diese Wahl des lateinischen Lesestoffes ist der Umstand maßgebend, daß sich teils auch hier Berührungen von Römern und Germanen ergeben, wodurch die Thatsachen des V- und U III-Unterrichts ergänzt werden, teils aber auch weitere charakteristische Züge römischen und speziell Cäsarischen Unternehmungsgeistes begegnen, die sich dem Pensum der V und U III ebenfalls einordnen. Besondere Bedeutung gewinnen aber die gallischen Aufstände, die einerseits Germanen und Kelten in scharfen Gegensatz stellen und in Bezug auf die Römer in Verbindung mit dem Pensum der O III (Befreiungskriege von 1808—15, Krieg von 1870) ein Volk zeigen, das seine Eigenart und Selbständigkeit verteidigt, und das für Haus und Herd kämpft; zugleich aber auch wird die Bedeutung innerer Zwietracht, politischer Unfähigkeit und Überlegenheit höherer Kultur in recht einleuchtender Weise gezeigt; überall werden hier die Errungenschaften der V und U III wieder zu erneuern, zu befestigen und zu vertiefen sein. Der poetische lateinische Lesestoff folgt im ganzen den Gesichtspunkten, welche für U III maßgebend waren; daß die Darstellung der großen Flut aufgenommen wurde, findet aus dem Gesichtspunkte der Religions-Vorstellungen seine Erklärung. Überall, auf sprachlich-grammatischem, wie auf sachlichem Gebiete, ist diese Klasse für die Ausführung, Befestigung und Vertiefung der in U III behandelten Fragen bestimmt. Ich will dies ebenfalls an einem Beispiele ausführen: ut finale lernt der Sextaner bereits beim Konjugieren kennen; der Quintaner lernt scheiden zwischen ut — ne und ut — ut non und muß schließlich ex usu die beiden richtig ver-

wenden, d. h. er darf nicht das deutsche damit nicht mit *ut non* übersetzen und er muß im stande sein, den Begriff der Folgerung in einem zusammenhängenden Haupt- und Nebensatze zu finden. In Quarta wird die Sicherheit dieser Anwendung erhöht, und an einer Reihe als Vokabeln gelernter Verba wird die Wahrnehmung gemacht, daß sie stets ein *ut fin.*, verneinend *ne* nach sich haben. In U III wird die Regel nach Seyffert § 258 2a—d abgeschlossen und ein Musterbeispiel erlernt; die Einübung erfolgt mittelst der Variation des Lesestoffes. O III setzt diese Thätigkeit fort, lenkt aber an der Hand der Lektüre die Aufmerksamkeit des Schülers auf Anm. 1 — *volo malo* werden selten etc. und Anm. 3 *persuadeo* und *concedo ut* und *acc. c. inf.* sowie auf die Konstruktion von *facio*; IIb fügt vorkommendenfalls Anm. 4 hinzu. Selbstverständlich wird bei jeder dieser Gelegenheiten die allgemeine Regel erneuert und befestigt, wobei es häufig genügt, die vorkommende Abweichung nach der Hauptregel umbilden zu lassen. Im Griechischen ist die Auswahl, so lange das Lesebuch von Bachof benutzt wird, — im ersten Tertial — ziemlich beschränkt. Ein Anschluß läßt sich an den eigentlichen Stoff der Klasse nicht gewinnen, sondern mit dem St. 109 Polykrates und Amasis an den Lehrstoff der U III; mit 110 Alexander zerhaut den gordischen Knoten, 118 Die Perser verwüsten Böotien und Attika, 119 Der weise Sokrates, 120 Kritias und Alkibiades, die Schüler des Sokrates, sowie mit 122 Der Tod des älteren Kyros beginnt die Vorbereitung der Schüler auf den Gedankenkreis, in welchen die Anabasis einführt (Xenophon aus Athen, Schüler des Sokrates, Die griechische Reisläuferei gewissermaßen die Revanche für die Perserzüge, Der Alexanderzug bis Gordion, eine topographische Vorbereitung für die *ἀνάβασις*, Der ältere Kyros, ein Hinweis auf den jüngeren, das ältere Perserreich, ein Hinweis auf das damalige, in der Mitte die Perserkriege). Die erste Schriftstellerlektüre bildet Xenoph. Anab. 1, 1—6.¹⁾ Die Konzentration bildet das griechische Heer- und Kriegswesen, welches mit dem römischen (Cäsar) und mit

1) Mein Handb. S. 486 f.

dem neueren (Charles XII, Episoden aus dem 7jährigen und den Befreiungskriegen [s. Deutsch]) in Verbindung zu setzen ist. Die in dieser Klasse beginnende Homerlektüre bildet inhaltlich kein Konzentrationsgebiet, da der Umfang derselben zu diesem Zwecke zu gering ist (Odyss. 1, 1—318); dieselbe soll also hier bloß sprachlich vorbereitend für die UII wirken. (M. Handb. S. 493.) Die Lektüre im Französischen ist Charles XII in der Auswahl, welche Meurer II enthält; reicht die Zeit, so wird noch einiges aus der Geschichte Napoléons I. gelesen (Bataille des Pyramides und Bataille navale d'Aboukir von Thiers). In dem deutschen Unterrichte wird der litterargeschichtliche Gesichtspunkt (Beschreibung bzw. Schilderung) theils mit dem geographischen (Der Nil [66], Der Mokattam [67], Bei Suez [68], Der Holländer [81], Die Friesen [99]), theils mit dem geschichtlichen Pensum (Von der Fechtart und Tracht der Landsknechte [94], Die Schlachten bei Breitenfeld und Lützen [116. 117], Prinz Eugens Jugendjahre [120], Friedrich der Große in Sanssouci [122], Die Schlacht bei Leuthen [124], Aufruf Friedrich Wilhelms III. [125], Blücher und Scharnhorst [100], Gneisenau [101], Napoleon bei Leipzig [126], Blücher in der Schlacht bei La Belle-Alliance [102] und Scenen aus der Schlacht bei Gravelotte [127] in Verbindung gebracht. Von diesen Stücken werden die auf die Geographie und das Kriegswesen bezüglichen im Unterricht gründlich behandelt, die übrigen von den Schülern zu Hause gelesen und in der Schule kontrolliert. Die deutschen Gedichte sind theils nach litterarischen Gesichtspunkten gewählt (Ballade und epische Erzählung): Taucher, Bürgschaft, einzelne Parteen aus dem Kampf mit dem Drachen von Schiller, Erlkönig und Fischer von Goethe (lyrisches Element), theils schliessen sie sich dem Gange des Geschichtsunterrichts an: Scharnhorsts Tod von Schenkendorf, Deutsche Siege und An Deutschland von Geibel, Ein Lied vom schwarzen Adler von v. Treitschke, Der Trompeter von Gravelotte. Während diese Gedichte gelernt werden, lesen die Schüler im deutschen und Geschichtsunterrichte: Prinz Eugen von Freiligrath, Bei Eröffnung des Feldzuges von 1756, Siegeslieder nach der Schlacht von Prag und von Rossbach von Gleim, Mag-

deburg von Rückert, Andreas Hofer von Mosen (wiederholt), Das Lied von Schill von Arndt, Napoleons Zug nach Rußland (1812), Die Berezinanacht von W. Alexis, Napoleons Flucht aus Rußland von Jahn, Aufruf von Körner, Auf Scharnhorsts Tod von Schenkendorf, Schlacht an der Katzbach, Der Trompeter an der Katzbach von Mosen (wiederholt), Die Leipziger Schlacht und Das Lied vom Feldmarschall von Arndt, Blücher und Gneisenau von Rückert. Die Wahl erfolgte überall nach dem Gesichtspunkte, daß der Wert der Persönlichkeit von dem Schüler voll empfunden würde; erst aus den von den einzelnen Personen entnommenen Zügen kann alsdann z. B. der Typus eines Feldherrn abschließend hergestellt werden. In der Geographie fällt dieser Klasse als eigentümliches Pensum zu: Afrika und Australien, während die historische Geographie von Deutschland fortgesetzt und möglichst in feste, nach chronologischem Prinzip geordnete Reihen gebracht wird. Der naturgeschichtliche Unterricht beschäftigt sich in dieser Klasse mit der Physiologie des Menschen und der Pflanze; die Konzentration erfolgt hier innerhalb des betr. Lehrgegenstandes selbst, indem durch Vergleichung der gesamte Lehrstoff der vorhergehenden Klassen zu typischen Ergebnissen zusammengefaßt wird. Verwertung finden einzelne Ergebnisse in der Geographie, wo z. B. die Menschenrassen zusammengestellt und typisch abgeschlossen werden; ebenso lassen sich im geographischen Unterrichte mit Benutzung der Errungenschaften des naturgeschichtlichen neue Lebensgemeinschaften von den Schülern zusammenstellen z. B. die Wüste, der Urwald. Die Konzentration wird hauptsächlich durch den Geschichtsunterricht bestimmt, der hier die Zeit von 1648—1888 behandelt. In Unter-Tertia hat der Schüler schon einen Teil des römischen Kriegswesens kennen gelernt, und der lateinische Unterricht in O III hat diese Kenntnis zum Abschluß zu bringen. Dazu gesellt sich im Xenophon die Kenntnis des griechischen und persischen Heerwesens. Der U III-Unterricht hat die Kenntnis des mittelalterlichen deutschen Heerwesens herbeigeführt; es bleibt nun hauptsächlich dem Sprach- und Geschichtsunterricht der O III die Aufgabe, die Ergänzung für die Periode nach Erfin-

dung des Schießpulvers bis auf die neueste Zeit durch einige typische Schlachtenbilder herbeizuführen und für diese Stufe zum Abschluß zu bringen. Bezüglich des Zeichenunterrichts und der Mathematik gilt das für U III Bemerkte (S. 00).

Zusammenstellung des durch Konzentration herbeigeführten Lehrgewinnes am Ende der Ober-Tertia. A) Auf sachlichem Gebiete. 1. Das Land. Gießen und Umgebung einst und jetzt. Historische und geographische Kenntnis des deutschen Landes. Vertiefte geographische Übersicht der Erdoberfläche. Die in V (S. 51) für Deutschland gewonnenen Ergebnisse sind für die außerdeutschen Länder und Weltteile ebenfalls elementar bekannt. Vgl. das Beispiel in meinem Handbuch S. 587. 2. Der Mensch. Physiologische und biologische Elementarkenntnis des Menschen. Die Menschenrassen. Die Hauptsprachstämme. Die kulturhistorischen Entwicklungsstufen. Genauere Kenntnis der Griechen und Römer. Eingehende Kenntnis der Deutschen in Vor- und Jetztzeit nach den S. 49 dargelegten Beziehungen. 3. Die Staats-Einrichtungen. a) Staatsverfassung. Elementare Kenntnis folgender Typen:¹⁾ Theokratie, Despotie, Geschlechtskönigtum, Lehnsmonarchie, absolute Monarchie, verfassungsmäßig beschränkte Monarchie, Wahlkönigtum und Erbrecht, Republik, Tyrannis. Die Unterschiede von beratender, beschließender, vollziehender Gewalt. Das Verhältnis von Central- und Territorialgewalt. Rat. Volksversammlung (Urversammlung, Abgeordneten-[Volksvertreter-] Versammlung). Das Beamtentum des engeren Vaterlandes, in Rom, Griechenland, im alten und im neuen deutschen Reiche unter Beschränkung auf die Hauptthatsachen. Freie Städte in römischer und deutscher Zeit. Die verschiedenen Abstufungen der staatlichen Berechtigungen. Bedeutung des Besitzes (Grundbesitz, Geld) für die Ausübung der staatlichen Rechte. b) Verwaltung. Die Rechtspflege (Straf- und Civilrechtspflege). Öffentlichkeit und Mündlichkeit. Gelehrte und nicht gelehrte Richter (Schöffen, Geschworene). Instanzenzug. (Bürgermeisterei,

1) S. m. Aufs., Z. f. d. Gymn.-Wes. 42, 407 ff.

Amtsgericht und Landgericht in Gießen.) Folgen fehlender Rechtspflege.¹⁾ Die Finanzen in Rom, im alten deutschen Reiche und im Großherzogtum Hessen unter Heranziehung der wichtigsten Reichssteuern²⁾ (Gießen einer der bedeutendsten deutschen Fabrikplätze für Tabak, in Oberhessen starke Branntweinfabrikation).

4. Kulturverhältnisse. Freie, Sklaven, Freigelassene in Altertum, Mittelalter und Neuzeit. Land und Stadt, Bauern und Bürger. Ackerbau — Industrie — Handel. Der Adel. Die Geistlichkeit. Das Handwerk, die Kunst, die Wissenschaft (Gießen Universität). Tempel, Kirchen und Rathäuser. Völker ohne Kultur. Kulturstaaten des Altertums, des Mittelalters und der Neuzeit. Zusammentreffen der Kultur mit der Unkultur mit besonderer Hervorhebung von Amerika und Afrika.

5. Verkehr. Handel und Geld. Bedingungen ihrer Entwicklung. Stufen der letzteren (IV und U III). Städtewesen. Verkehrswege. Verkehrsmittel. Welt-handel (Beispiel in m. Handb. S. 563). Bedeutung des Meeres. Entdeckungsreisen.

6. Kriegswesen. a) zu Lande. Römisches, griechisches, altgermanisches, mittelalterliches und neueres Kriegswesen nach den S. 83 f. angegebenen Gesichtspunkten. Besonders zu betonen ist das Kriegswesen der Römer und Griechen, das sich die Schüler an ihrer Lektüre erarbeitet haben. Art der Kriegführung (Veränderung und Veredelung). Mittel derselben in ihrem allmählichen Wandel. Ursachen und Zwecke (Notwendigkeit und Sittlichkeit) der Kriege. Elend. b) zur See in alter und neuer Zeit. Typus des Soldaten, des Feldherrn. (Zum heutigen Kriege erforderlich: der Staatsmann, der Kriegsminister, der Chef des Generalstabes, die Generale.)

7. Religiöse und sittliche Vorstellungen. Die Weltreligionen. Die Weltmission. Die Religionen der alten Welt und ihre Beziehungen zum Christentum. Die Entwicklung der christlichen Kirche. Bedeutung für die Kultur. Sittliche Aufgaben des Menschen. Menschliche und spezifisch christliche Tugenden. Sittliche Vorzüge der Deutschen. Die Vaterlandsliebe

1) Hierzu m. Aufs. Z. f. d. Gymn.-Wes. 42, 424 ff.

2) Ebend. S. 427 ff.

in festen Reihenbildungen aus Altertum, Mittelalter und Neuzeit. Die Treue. Der Tod für das Vaterland und die Freiheit desgl. (Zur Konzentration besonders geeignet: der Aufruf „An mein Volk“.)

8. Pflege des Naturgefühls. Die Pflege der Lebensgemeinschaften. Die Entwicklung des Sinnes für Naturschönheit insbesondere in der Lektüre. Das Zeichnen nach der Natur macht die dunkeln Naturgefühle bewußt. Die Dichterlektüre vermag viel zur Entwicklung der landschaftlichen Phantasie beizutragen. Der geographische Unterricht erzeugt in Verbindung mit dem Geschichtsunterrichte die Kenntniss des engen Zusammenhanges zwischen den Naturverhältnissen und der geschichtlichen Entwicklung und stellt die Abhängigkeit des Menschen von der Natur klar. In gleicher Richtung arbeiten die naturwissenschaftlichen Betrachtungen über die Bedeutung der Kulturpflanzen, der Kulturtiere, über Klima und Bodenbeschaffenheit u. s. w.

B) auf sprachlichem Gebiete. Der Schüler muß durch feste Reihenbildungen den Eindruck erhalten, daß es in den von ihm erlernten Sprachen eine große Zahl von Übereinstimmungen giebt, die also einen allgemeinen Bestand dieser ihm bekannt gewordenen indogermanischen Sprachen darstellen. Um so schärfer prägen sich ihm die Eigentümlichkeiten der einzelnen ein. Da die griechische Sprache die reichste formale und syntaktische Entwicklung besitzt, so empfiehlt es sich, von Tertia ab dieselbe zum Maßstabe der Beurteilung und zum Ausgangspunkte der Betrachtung zu machen. Dadurch wird die Rücksicht auf den engeren Zusammenhang zwischen Lateinisch — Französisch und Französisch — Deutsch nicht aufgehoben; vielmehr wird dieser für die unmittelbare Gewinnung von Ergebnissen verwertet. Die Rücksicht auf das Griechische ist für den Lehrer leitend, nicht für den Schüler. Allen Klassen gemeinsam ist die Pflege guten, sinngemäßen Lesens und Vortragens von Prosa- und Dichterstücken. Die metrischen Kenntnisse erstrecken sich über Verbindungen von Daktylen, Trochäen und Jamben, und die Schüler wissen, was Quantität im Lateinischen, Hochton und Tiefton (Hebung und Senkung) im Deutschen bedeuten.

C) auf litterargeschichtlichem Gebiete. Der Schüler hat in elementarer Weise die hauptsächlichsten deutschen Dichter der letzten 150 Jahre kennen gelernt. Die Einseitigkeit dieser Kenntniss schadet nichts, denn sie wird später ergänzt werden. Einstweilen hat er in ihnen dankbar die Urheber der Gedichte zu bewundern (Macht des Gesanges, Stellung der Dichter), welche ihm vielfach Freude bereitet und seine Entwicklung durch die verschiedenen Klassen begleitet haben. Von Litteraturgattungen hat er kennen gelernt und weiß elementar zu charakterisieren: die Erzählung, die Beschreibung und die Schilderung; die Fabel, das Lied, die epische Erzählung, mit besonderer Hervorhebung der Ballade. Die Metrik ist dem Schüler bezüglich der daktylischen Hexameter und der jambischen und trochäischen Verse im Lateinischen und im Deutschen bekannt.

D) auf dem Gebiete des Sehens. Der Schüler hat nicht nur alle für seine Kenntniss wesentlichen Gegenstände theils in der Natur, theils im Bilde angeschaut, sondern er hat namentlich im geographischen, naturgeschichtlichen und im Zeichenunterrichte gelernt richtig zu sehen und das, was er mit Hilfe seiner Phantasie richtig angeschaut hat, teilweise auch richtig zeichnend darzustellen.

War es in allem diesem Unterrichte die Hauptaufgabe des Lehrers, den Schüler unter seiner Führung und Anleitung möglichst viel finden zu lassen, so muß in den folgenden Klassen diese Leitung des Lehrers sich mehr und mehr zurückziehen und sich dem Schüler möglichst entbehrlich zu machen suchen.

Unter-Sekunda.

Diese Klasse ist für die Konzentration an der hiesigen Schule ungünstiger, da der Geschichtsunterricht in anderer Hand liegt als der lateinische, griechische und deutsche. Ebenso wirkt von nun ab das Französische nicht mehr so entschieden, da der betr. Lehrer bloß in diesem Unterrichte steht und durch seine Verwendung an dem neusprachlichen Seminare der Universität nur eine beschränkte Thätigkeit an der Schule übt. Sowohl die Aus-

nutzung der deutschen als der alt- und neusprachlichen Lektüre für den Geschichtsunterricht bleibt unvollkommen.

Im Lateinischen wird ein Durchblick durch die Geschichte Alexanders von Curtius Rufus gegeben (Umfang 2—3 Bücher).¹⁾ Durch die Wahl dieses Schriftstellers sollte eine Verbindung mit der in gleicher Weise betriebenen Anabasislektüre hergestellt, an die in V erworbenen Vorstellungen angeknüpft, zu gleicher Zeit aber auch eine Fortführung der in Ober III gewonnenen Kenntnisse des Kriegswesens erzielt und eine Vorbereitung für den Geschichtsunterricht und die Herodotlektüre der O II herbeigeführt werden. Der Vokabelschatz, obwohl teilweise etwas entlegen, berührt sich doch meist mit den dem Schüler aus IV und III bekannten Gebieten und trägt auf diese Weise zur Befestigung der dort gewonnenen Phraseologie bei. Die Curtius eigentümlichen Ausdrücke und Wendungen prägt sich der Schüler lediglich für die Übersetzung aus dem Lateinischen ein. Im 2. Tertial werden Ciceros Reden de imp. Pomp. und pro Archia gelesen. Die sprachliche Aufgabe ist die Befestigung und Vertiefung der lateinischen Grammatik (Ellendt-Seyffert § 140 A. 147 A 2. 166 A 5. 167 A 2. 170 A 1. 172 A 1. 175 b A. 178 2 A 1. 180 A 3. 183 A 2. 206. 210 2 a b. 218 — 220. 229 A 2. 231. 240 A 1. 258 A 4. 259 A. 260 A 2. 264 2 A 1. 266 A 2 u. 3. 269 3 Al. 2 u. 3. 272. 274 A 2 u. 3. 276 A 2. 278 A 1—4. 279 2 A. 5. 287 A 1 2. 290 A 1. 291 A 4. 292 A 1. 293. 295 A 2. 306 1 c A 2 3 u. 2 A. 308 A 1 2. 311 3. 312. 316 A 1 2. 320 A 2. 334 A 2. 337 A 1 2. 339 A 2. 341 A und 343—350 werden sämtlich nur vorkommendenfalls bei der Lektüre erklärt). Der Leser wird sich vielleicht wundern, daß wir so viel grammatische Weisheit unseren Schülern vorenthalten. Aber wer sich die Mühe nimmt, diese Stellen in der Grammatik nachzuschlagen, wird finden, daß man es hier überall mit syntaktischen Observationen, Details teilweise ganz seltener Art zu thun hat, welche, wenn man ihnen in der Lektüre begegnet, kaum Schwierigkeiten bereiten, dagegen recht viel Übung erfordern

1) Bis zum Jahre 1888 wurden Ciceros Reden gegen Catilina I u. III und Sallusts Catil. gelesen.

und doch meist recht mangelhaft verstanden werden, wenn sie im Schreiben nachgeahmt, somit also wesentlich für das Schreiben erlernt werden sollen. Will man an ihnen die Geistesübung leisten, welche das Verständnis idiomatischer Ausdrucksweise in jeder Sprache bereiten kann, läßt sich dies ohne größeren Aufenthalt erzielen; dagegen würde mehr Zeit erforderlich sein, als man aufwenden kann, wenn man sie auch bis zu unbewußtem Ablauf dem Bewußtsein für die eigene Anwendung, also für das Schreiben einprägen wollte. Wir haben uns für die Geistesübung entschieden, die Schreibsicherheit dagegen für diese Fragen aufgegeben. Daß man auch ohne sie Lateinisch schreiben kann, zeigt zur Genüge ihr seltenes Vorkommen in der Lektüre; denn es ist mit der oben getroffenen Aussonderung für den Fall des Vorkommens bei der Lektüre durchaus nicht gesagt, daß alle diese Punkte nun auch wirklich in den Schriftstellern begegnen. Aber nur bei beharrlicher Folgerichtigkeit in der Behandlung der grammatischen Frage kann man die Schreibübungen auf ihre wahre Stellung, Unterstützung des Lesens, zurückbringen. Aus demselben Grunde legen wir in dieser Klasse auf das Verständnis der Übergänge bei Cicero einen großen Nachdruck (vgl. m. Handb. S. 445 f.); denn es handelt sich hier überall darum, daß der Schüler den ganzen — oft nicht zu Tage liegenden — Gedankengang des Schriftstellers nachdenken muß; eine wirksamere Schulung des eigenen Denkens giebt es aber nicht. Und da die Hauptpunkte sehr oft wiederkehren, lassen sie sich unschwer bis zur Sicherheit in der Anwendung einüben. Auch hier kommt es überall darauf an, das Gemeinschaftliche zunächst des Deutschen und Lateinischen, dann aber auch des Griechischen und Französischen herauszuheben und zu erfassen; das Abweichende befestigt sich durch den Gegensatz um so eher. Sodann lernt der Schüler hier zum erstenmal eine wirkliche Rede kennen, und es gilt ihm ein genaues Bild von der Anlage, dem Sachverhalt und der Beweisführung zu verschaffen; aber auch von der sprachlichen Einkleidung insbesondere der letzteren. An den beiden Reden der Klassenlektüre lernt er elementar die Gat-

tungen der beratenden, lobenden und gerichtlichen Rede kennen und auseinanderhalten (m. Handb. 456 ff.). Inhaltlich knüpft die Rede de imp. Pomp. an die lateinische und griechische Klassenlektüre insofern an, als sie das Schicksal Kleinasiens bis zu und unter der Römerschaft dem Schüler vorführt. Ein Stück Staatsverwaltung, die provinziale, lernt er genau und quellenmäfsig kennen, ebenso werden seine Vorstellungen vom römischen Gerichtswesen und damit vom Gerichtswesen überhaupt in der Rede für den Archias weitergeführt. Für seine römische Geschichtskennntnis lernt er aus einer alten Quelle die Entstehung und das Wesen einer auferordentlichen Gewalt kennen, und das römische Feldherrnideal, das ihm die Tertia an Cäsar vorgeführt hatte, wird ihm durch die klare ciceronianische Schilderung bereichert; die beiden grofsen römischen Parteien der letzten republikanischen Zeit treten ihm hier in einem zeitgenössischen Denkmale entgegen; er bekommt in einer Weise, die ihm verständlich ist, einen Wink über die Glaubwürdigkeit von Berichten einer parteiisch beteiligten Persönlichkeit. Aus der Archiaslektüre gewinnt der Schüler einen Einblick in das Litterarische und Bildungswesen der Zeit, ebenfalls eine Hinweisung auf seine Aufgabe in O II. Auf phraseologischem Gebiete werden dem Schüler die Provinzialverwaltung, das Gerichtswesen, die Volksversammlung und Kunst und Wissenschaft genauer bekannt. Der Lehrer mufs dafür sorgen, dafs die öfter wiederbegegnenden und vor allem die typisch-technischen Bezeichnungen festsitzen, während vereinzelt erscheinende Ausdrücke nicht eingeprägt werden. Im 3. Tertial wird Vergil gelesen; die beiden Sekunden geben einen Durchblick durch die Aeneis.¹⁾ Da in U II die Schüler vielfach an der Odysseelektüre auf das Schicksal Troias hingewiesen werden, so kommt dieser Klasse nach einer kurzen Einleitung und Inhaltsangabe von B. 1 die Erzählung im 2. Buche zu, wobei weniger anziehende Abschnitte, namentlich Kämpfe, überschlagen werden, da solche der Schüler bei Homer zur Genüge liest. So wird die Lücke zwischen dem Sextaunter-

1) M. Handb. S. 464 ff.

richte und der Lektüre der ersten Bücher der Odyssee in passender Weise gefüllt. Für die Behandlung und den aus der Lektüre zu ziehenden Gewinn für die lateinische Dichtersprache s. mein Handb. S. 465 ff.

Die Xenophon-Lektüre umfaßt B. 1, 9—Ende, BB. 2. 3 und giebt einen Durchblick durch BB. 4—7. Sie läuft teilweise parallel der Curtiuslektüre und bekommt auf diese Weise beständig Gelegenheit zur Verbindung mit dieser. Die Lektüre der Odyssee behandelt B. 1, 3—252, 4, 7, 8—132 in der Schule, während 2, 3, 253—Ende 5, 6, 8, 133—Ende der Privatlektüre zugewiesen werden, welche die Schule kontrolliert. (Über die Art der Behandlung und den Gewinn s. m. Handb. S. 493 ff.) Das grammatische Pensum umfaßt die Erweiterung der in O III gewonnenen Ergebnisse; dieselbe erfolgt an Xenophon und betont hauptsächlich die Kasuslehre und die Lehre vom Nomen überhaupt. Doch werden alle geläufigeren Erscheinungen der Lehre vom Verbum schon berücksichtigt. In unserer Beispielsammlung füllt das Pensum dieser Klasse ungefähr 4 Seiten. Die französische Lektüre wird durchaus an den Geschichtsunterricht angeschlossen, der eine eingehende Wiederholung der neueren Geschichte von 1648—1888 vorzunehmen und die griechische Geschichte ausführlich zu behandeln hat.¹⁾ Meurer II enthält keine Lesestücke, welche sich an die griechische Geschichte anlehnen. So müssen solche gewählt werden, welche sich auf die neuere Geschichte beziehen: die vier Lesestücke aus Ségur, welche sich auf den russischen Krieg beziehen (*L'armée française entre dans Moscou, Incendie de Moscou, Passage de la Bérézina, Derniers jours de la retraite de Russie*), und die auch den Vorzug besitzen, eine Menge von Verknüpfungen mit der lateinischen, besonders aber mit der griechischen Klassenlektüre zu ermöglichen. Einen vorzüglichen Anschluß an die historische Geographie der Klasse und eine Verknüpfung mit der im weiteren zu berührenden Kunstgeschichte liefert *Les ruines d'Athènes* aus Chateaubriands *Itiné-*

1) Für die Auswahl des Geschichtsstoffes verweise ich auf mein Handb. 549 f.

raire. Endlich bietet eine hübsche Zusammenfassung und Wiederholung der deutschen Lektüre, Cid, das Bruchstück aus Corneille, Cid 4, 3 Combat du Cid contre les Maures. Da einzelne dieser Stücke inhaltlich sehr viel Erklärung bedürfen und reichliche Sprechübungen in Form von Variationen und Inhaltsangaben vorgenommen werden sollen, so kann die Ausdehnung des Lesestoffs nicht reichlicher bemessen werden. Im Deutschen hat die Klasse die Aufgabe der Überleitung von dem bruchstückartigen Lesen der Mittelstufe zu zusammenhängenden Litteraturwerken und damit der Vorbereitung auf die in O II einsetzende Behandlung der Litteraturgeschichte. Was die beiden unteren Stufen für die letztere bereits an später verwendbarem Stoffe erarbeitet haben, ist S. 86 f. zusammengestellt. Der Kampf mit dem Drachen hat bereits in den Gedankenkreis Heldenehre, Gehorsam, Pflichtgefühl eingeführt; so schließt sich naturgemäfs Herders Cid an, der in seinen Einzelteilen die Behandlung der vorhergehenden Stufe gestattet und litterarhistorisch in der Zusammenfassung derselben in Verbindung mit der Homerlektüre die Vorbereitung des Begriffes Volksepos ermöglicht. (Die Behandlung in m. Handb. S. 325 f.) Die nicht selten geradezu dramatisch werdenden Lieder bilden den Anhalt für die Vorbereitung des Begriffes der dramatischen Handlung, der an der Lektüre von Uhlands Ernst von Schwaben vertieft und dem Schüler zum Verständnis gebracht wird. (M. Handb. S. 325 f.) Während Cid mit Alexander (Curtiuslektüre) beständige Parallelen und Verknüpfungen gestattet, ist das gleiche von Herzog Ernst und dem jüngeren Cyrus zu sagen. Die gewonnenen Begriffe werden befestigt an Wilhelm Tell, der in dem Geschichtspensum der Klasse, vor allem dem Heldenkampf der Griechen gegen die Perser verwandte Gedankenkreise findet (Behandlung s. m. Handb. S. 326). Für die Prosalektüre bleibt in der Schule nicht viel Raum; Masius III: Was und wie soll gelesen werden? (105), Land und Volk der Griechen (27), Die Ufer des Hellesponts und Smyrna (16), Die Umgestaltung der griechischen Kunst und Wissenschaft durch Alexander, Die Laokoongruppe (43), Mithradates (53) werden im Unterrichte eingehend behandelt; der Anschluß ergibt

sich von selbst teils an den Geschichts- teils an den altsprachlichen Unterricht. Zu Hause lesen die Schüler bei der Wiederholung der neueren Geschichte und mit Kontrolle im Unterrichte: Karl V. (64), Prinz Eugen von Savoyen (69), Preußens Schilderhebung 1813 (70), Rückblick auf Napoleons Fall (71), Deutschlands Weltberuf (79). Gelernt werden: Eleusinisches Fest, Siegesfest und Glocke, sowie einige Lieder und Szenen aus Cid, Herzog Ernst und Tell. Tritt auch der deutsche Unterricht mit seinen 2 wöchentlichen Stunden gegen den übrigen erheblich zurück, so muß der Schüler doch in letzterem überall die Beziehung auf seine Heimat erhalten, und das Bewußtsein darf ihn nie verlassen, daß er nur in die Fremde geführt wird, um sein eignes Volk besser zu verstehen. Die deutschen Gedichte und die Prosa-Lesestücke bilden also auch in dieser Klasse das geistige und vor allem das gemütliche Centrum, um das sich der übrige Unterricht bald selbständig, bald sich unterordnend gruppiert.¹⁾

1) Vgl. m. Handb. S. 382 ff. Einigermassen kommt dies zum Ausdruck in den Themen der deutschen Aufsätze, die ich für die Jahre 1887/88 und 1888/89 hierher setze: 1887/88 Das Bild eines Ordenritters (Kampf mit dem Drachen). Mit welchen Gründen empfahl Cicero das Ausnahmegesetz des Manilius? (Ext.) Homers Vorstellung von der *ὑβρις* (aus den Urteilen über die Freier). Agamemnons Schicksale nach der Eroberung Trojas (Od. 1—4). Land und Volk der Griechen (Ausgef. Disp.) Phemios und Demodokos (Ext.). Cid, das Muster eines Vasallen. Ernst und Werner, Muster von Freundestreue. Hatte der Kriegszug des Artaxerxes Aussicht auf Gelingen? (Ext.) Das Verhalten des Tissaphernes gegenüber Kyros und den Hellenen. Rede des Cäsar bei Sall. Cat. 51 disponiert. 1888/89: Die wichtigsten Ereignisse auf dem Zuge des jüngeren Kyros von Sardes bis zum Übergang über den Euphrat. Die Kriegspläne des Kyros und Alexander bis zu den Entscheidungsschlachten von Kunaxa und Arbela. *Κῦρος ἀνὴρ ὢν τῶν μετὰ τὸν Κῦρον τὸν ἀρχαῖον γενομένων βασιλικώτατος τε καὶ ἀρχεὶν ἀξιώτατος*. Die Bedeutung des Feldzuges Kyros d. Jüng. Wodurch sucht Xenophon am Zapatasflusse den gesunkenen Mut der Hellenen zu heben? In welche Konflikte bringt den Cid der Dienst unter Fernando, Sancho und Alfonso? Die Vorfabel in Herzog Ernst. Durch welche Mittel erreicht Uhland in H. E. den Zweck, uns zum Mitleid zu stimmen? Könnte Antinous der Held einer Tragödie sein? Die Stellung der Römer zu Kunst und Wissenschaft (Cic. pro Arch.)

Der Zeichenunterricht ist von dieser Klasse ab mit wöchentlich $1\frac{1}{2}$ Stunden fakultativ. Aus diesem Grunde ist ihm z. Z. eine allgemeine Wirkung auf den Unterricht nicht zuzuschreiben. Aber nach der Entwicklung der letzten 3 Jahre läßt sich erwarten, daß dieser fakultative Unterricht bald alle Schüler der oberen Klassen thatsächlich beschäftigen wird; als der jetzige Zeichenlehrer seinen Unterricht antrat, gab es 4 freiwillige Teilnehmer, jetzt sind es deren 25 d. h. beinahe 30% der Gesamtzahl der 4 oberen Klassen. Schon jetzt leistet dieser Unterricht insofern gute Dienste, als er im Laufe von 4 Jahren die Hauptthat-sachen der Kunstgeschichte vorführen und zeichnend nachbilden lassen wird. Ein Teil der Schüler bringt somit der gelegentlich in dem übrigen Unterrichte hervortretenden kunstgeschichtlichen Behandlung eine viel bessere Vorbildung, mehr Verständnis und bewußteres Sehen entgegen, und es läßt sich erwarten, daß dieses Beispiel auf die bis jetzt noch nicht am Zeichenunterrichte sich beteiligenden Schüler anregend wirken wird. Daß der gut und methodisch erteilte Zeichenunterricht der oberen Klassen der einzig richtige Ort ist, wo die Hapterscheinungen der Kunstgeschichte nicht etwa behandelt, sondern einigermaßen zum Verständnis gebracht werden können, ist zu selbstverständlich, um weiter ausgeführt zu werden. So sind wir z. Z. noch in einem Werdeprozeß begriffen; Gewalt anwenden läßt sich nicht; nur von der allmählich sich bessernden Einsicht ist der Fortschritt zu erwarten. Dem Geschichtsunterricht der U II leistet der frühere Zeichen-Unterricht schon einige Unterstützung, da alle Schüler die Haupt-Säulenordnungen, den Tempel, allerlei Ornamente und — vorwiegend vom Betrachten — auch eine Anzahl von Statuen kennen, andere leicht in der Sammlung der Gipse im Universitätsgebäude unter Führung ihrer Lehrer kennen lernen, da sie im Zeichnen zu betrachten gelernt haben. Ein freilich auch nur elementares Verständnis kann ihnen nur der Zeichenunterricht verschaffen. Zur Behandlung kommen: Die 3 griechischen Säulenordnungen, Der Parthenon, Der farnesische Herkules, während Eros und Hermes des Praxiteles, Zeus Verospi und Otricoli, Juno Ludovisi,

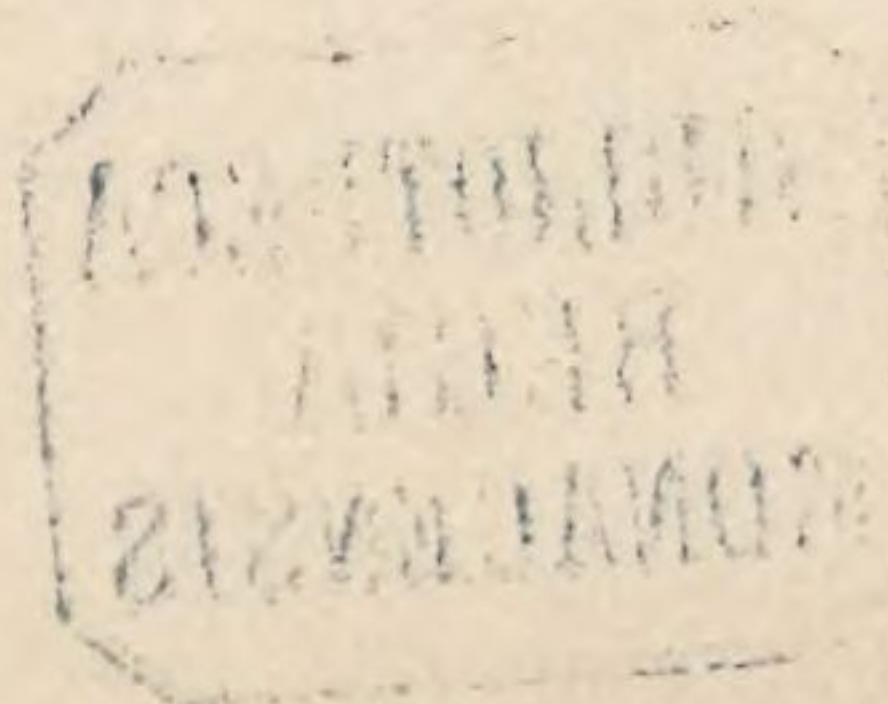
Apollo von Belvedere nur betrachtet werden; die Laokoongruppe muß in der Vergillektüre eingehender besprochen und betrachtet werden.

Zur Mathematik tritt in dieser Klasse die Physik, welche eine Einleitung in die Chemie zu geben und die allgemeinen Eigenschaften sowie Magnetismus und Elektrizität zum Verständnis zu bringen hat. Die Physik dieser Klasse ist in der Lage mit dem übrigen Unterrichte eine Reihe von Beziehungen herzustellen. Man braucht dabei nicht auf U II sich zu beschränken, sondern namentlich die naturwissenschaftlichen und geographischen Kenntnisse der früheren Stufen können vielfach fortgeführt, vertieft, geklärt und in neue Zusammenhänge gebracht werden. Nicht weniger tief und zahlreich sind die Verknüpfungen mit dem mathematischen Unterrichte; doch wird auch hier beständig nach neuen fruchtbaren Berührungen gesucht. Was sich zur Zeit erreichen läßt, soll hier zusammengestellt werden;¹⁾ es gilt für die 4 oberen Klassen. Der physikalische Unterricht am Gymnasium bezweckt unter anderem die Einführung der Schüler in die induktiven Methoden und deren bewußte Anwendung; es kommen hierbei in Betracht die Methoden der Übereinstimmung, des Unterschiedes, des Restes, vor allem aber die sich begleitenden Erscheinungen. Diese Denk-Verfahren finden aber, wenn auch häufig unbewußt, eine nicht unbedeutende Anwendung im sprachlichen und besonders im historischen Unterricht. Es wird wesentlich zur Verbindung beider Unterrichtsgebiete beitragen, wenn auf diese Übereinstimmung des Verfahrens, wo sie stattfindet, ausdrücklich hingewiesen wird. In der Etymologie der fachwissenschaftlichen Ausdrücke, die so wie so auf das geringste Maß zu beschränken sind, kann wohl kaum eine Beziehung zum sprachlichen Unterrichte gefunden werden. Die großen Entdeckungen auf physikalischem Gebiete, wie Keplers Gesetze, Newtons Gravitationstheorie, Voltas Versuche und viele andere können nicht losgelöst von dem Boden, auf dem sie gewachsen sind, und den Folgen, die sie für die Entwicklung der Menschheit gehabt haben, betrachtet werden. Fragen allgemeiner

1) Nach den Angaben unseres Physikers und Mathematikers Herrn Dr. Noack.

Art, wie z. B. nach der Unmöglichkeit einer Naturforschung im jetzigen Sinne im Zeitalter der Scholastik, drängen sich im physikalischen Unterrichte oft genug auf. So lassen sich manche Berührungen zwischen dem physikalischen Unterrichte einer- und der Geschichte bzw. Kulturgeschichte andererseits herstellen, die in hohem Maße geeignet sind, befruchtend auf beide Unterrichtsgebiete einzuwirken. (Vgl. Treutlein, d. geschichtl. Elem. im math. Unterr. Braunschweig 1890 S. 27 ff.) Zahlreiche Beziehungen bestehen zwischen physikalischem und geographischem Unterrichte, insbesondere empfiehlt sich eine Verknüpfung von Meteorologie mit Klimatologie; ferner wären zu nennen: Stellung der Erde im Sonnensystem, Gestalt der Erde, magnetische und elektrische Vorgänge auf der Erde, Meeresströme, Ebbe und Flut, Luftspiegelung und Ähnliches. Am besten wird in O I nach Vollendung des physikalischen Lehrstoffes ein zusammenfassender Kursus mathematisch-physikalischer Geographie oder kosmischer Physik eintreten, in dem die Schüler selbst die Ereignisse des bisherigen Unterrichtes sammeln und zusammenstellen.

Bezüglich des mathematischen und physikalischen Unterrichtes liegt eine Verknüpfung noch näher. In ihrem formalen Ziele gehen zwar beide Unterrichtszweige weit auseinander, aber gleichfalls sind sie wesentlich aufeinander angewiesen. Zunächst haben der mathematische und der Rechenunterricht im physikalischen eine unerschöpfliche Quelle von Beispielen zur Anwendung und Einübung gewonnener Sätze; und da hieran alle Zweige der Physik in gleicher Weise beteiligt sind, so ist jederzeit Gelegenheit zur Verknüpfung beider Gebiete gegeben. Auf der anderen Seite kann der physikalische Unterricht, obgleich seine Wege ganz andere sind, als die des mathematischen, der Hilfe des letztern nicht entraten. In den seltensten Fällen begnügt sich der physikalische Unterricht mit dem Aufsuchen der Ursache einer Erscheinung; die quantitative Betrachtung aber, die zur Aufstellung eines Gesetzes erforderlich ist, besteht im Messen und Wägen und führt mit Hilfe der mathematischen Kenntnis schließlich zur Formel. Es giebt keinen Gegenstand des mathematischen Unterrichts, der bei dieser



Arbeit nicht beteiligt wäre. In dem am hiesigen Gymnasium durchgeführten Speziallehrplane der Physik, der zugleich für die Bedürfnisse des Seminars gearbeitet ist, ist die Herstellung von Beziehungen zum übrigen Unterrichte dadurch wesentlich erleichtert, daß an Stelle einer systematischen Anordnung des Lehrstoffes eine mehr methodische Verteilung angestrebt wird, wobei derselbe Gegenstand mehrmals aus wechselnden Gesichtspunkten zur Behandlung kommt.

Als Ergebnisse konzentrierender Unterrichtsbehandlung betrachten wir in Unter-Sekunda: A. auf sachlichem Gebiete 1. Das Land. Vertiefung der geographischen Kenntnisse über Griechenland und Vorderasien nach der historischen, geographischen und physikalischen Seite. Sicherung der erworbenen Kenntnisse über die übrigen Mittelmeerländer (Kolonisation). Wiederholende Zusammenfassung der in V und III erworbenen Kenntnis der deutschen Heimat. 2. Der Mensch. Die kulturhistorischen Entwicklungsstufen nach der Bibel und der griechischen Sage und Geschichte abgeschlossen; dabei Befestigung derselben Stufen in der deutschen Entwicklung. Eingehende Kenntnis des griechischen Volkes und seiner Hauptstämme; die Beziehungen zu den Analogieen der deutschen Entwicklung sind überall verfolgt. Die Orientalen unter Zusammenfassung des auf früheren Stufen Erworbenen typisch an den Persern dargestellt. Hervortretende Persönlichkeiten: Leonidas und Themistokles, Perikles, Xenophon, Sokrates, Alexander, Cicero, Pompeius, Der Cid, Herzog Ernst. 3. Die Staatseinrichtungen. a) Staatsverfassung: Typische Kenntnis der Theokratie, des Despotismus, des Geschlechtskönigtums, der beschränkten Monarchie, der Tyrannis, der Republik¹⁾ (Aristokratie, Demokratie, Ochlokratie). Das Beamtentum der griechischen Hauptstaaten mit Heranziehung der heimischen Verhältnisse. Beratende, beschließende, vollziehende Gewalten in den griechischen Hauptstaaten in gleicher Behandlung. Die Abstufungen der staatlichen Berechtigungen. Bedeutung des Besitzes in der lykurgischen

1) M. Abhandl. Z. f. d. Gym.-Wes. 22, 407 ff.

Samml. pädagog. Abhandlgn. 4.



und solonischen Verfassung. b) Staatsverwaltung. Das Gerichtswesen in Athen und Sparta nach den S. 84 angegebenen Seiten. Die Leistungen an den Staat in Athen und Sparta. Überall ist hier von den in O III erworbenen Vorstellungen auszugehen, und diese selbst sind immanent zu wiederholen. 4. Kulturverhältnisse. Freie, Sklaven, Freigelassene in den griechischen Staaten in homerischer und geschichtlicher Zeit. Handwerk, Kunst und Wissenschaft in Athen. Zusammenstoß von höherer und niedrigerer Kultur (Griechenland, Persien, Makedonien). 5. Verkehr. Der griechische Handel am Mittelmeer in seinen Entwicklungsstufen. Kolonien. Bedeutung des Mittelmeeres. Entdeckungsreisen. Kriegszüge Alexanders. Der damalige Weltverkehr (Alexandrien). Die griechische Verkehrssprache. 6. Kriegswesen. a) zu Lande auf allgemeiner Grundlage (O III) speziell für Griechen (Sparta, Athen, Theben) und Perser abgeschlossen. Die makedonische Phalanx, Vorbereitung für O II. Beständige Vergleichung mit dem römischen Heerwesen. (III). b) zur See. Athener und Perser. Rhodier. Römisches Feldherrnideal mit dem griechischen verglichen und durch die früheren (III) ergänzt. 7. Religiöse und sittliche Vorstellungen. Genauere Kenntnis der griechischen und persischen Religion, die überall an die früheren Kenntnisse (IV) anknüpft und zunächst in dem Gottesbedürfnis der menschlichen Natur abschließt. Christentum und Islam. Christliche Tugenden: Gehorsam, Pflichttreue. Sittliche Vorstellungen: Mut, Ehre, Freiheitsliebe, Vaterlandsliebe, Selbsthingabe (Befestigung und Vertiefung der früheren Gedankenreihen). Mannentreue, Freundestreue, Einigkeit. Wiederholung der Ergebnisse in IV. Aus der griechischen Geschichte: Bedeutung von Einigkeit, Konsequenz, Mut und Thatkraft für das staatliche Leben, Notwendigkeit idealer Ziele. 8. Pflege des Naturgefühls in der fremdsprachlichen und deutschen Dichtung. Der enge Zusammenhang von Natur und Mensch wird an Griechenland genau nachgewiesen. (Dabei immanente Wiederholung der Kenntnisse in O III).

B. auf sprachlichem Gebiete. Die in O III betonten Übereinstimmungen der verschiedenen Sprachen werden weitergeführt. Speziell treten neu hinzu die Übereinstimmungen in der Dichter-

sprache, welche an den 4 Sprachen kennen gelernt wird. Auch hier wird zunächst von der deutschen Sprache ausgegangen und erst, nachdem der Schüler bestimmte Erscheinungen schon einigermaßen sicher kennt, die Betrachtung auf die fremden ausgedehnt. Pflege des euphonischen Lesens insbesondere an dem deutschen Epos und Drama; Recitieren auswendig gelernter mutter- und fremdsprachlicher Stücke.

C. Auf litterargeschichtlichem Gebiete. Der Schüler lernt das Epos kennen als Volksepos und Kunstepos, scheidet zwischen epischer und dramatischer Darstellung und wird an das Drama herangeführt, wobei Beschränkung auf die Hauptsachen stattfindet (Aufbau, Höhepunkt, Lösung, Charakteristik der Personen, Sprache). Vgl. m. Handb. S. 335 ff. Fortführung der metrischen Kenntnisse, namentlich im Deutschen und Griechischen.

D. Auf dem Gebiete des Sehens. Die im Zeichenunterrichte erworbene Fähigkeit richtig zu sehen ist womöglich in diesem selbst an einigen Werken der griechischen Kunst (griechische Säulenordnungen, Parthenon, farnesischer Herkules, Eros und Hermes des Praxiteles, Zeus Verospi und Otricoli, Juno Ludovisi, Apollo von Belvedere, Laokoon) fortzuführen; andernfalls muß der Ordinarius einige Gipse nach Benehmen mit dem Zeichenlehrer eingehend von den Schülern betrachten und beschreiben lassen. Als Beispiel der Mosaikbildnerei ist die Alexanderschlacht vorzuführen. (Anschluß an Curtius und die Geschichte).

Die Selbstthätigkeit erhält in dieser Klasse größere Bedeutung, indem die Homerlektüre teilweise der häuslichen Thätigkeit zufällt und für die deutsche Lektüre die Arbeit des Schülers die Hauptsache wird. Die Benutzung der Schülerbibliothek bleibt der freien Wahl der Schüler innerhalb der Grenzen des Verständnisses überlassen; dieser letztere Grundsatz wird auch für die folgenden Klassen festgehalten.

Ober-Sekunda.

In dieser Klasse gestaltet sich das Verhältniß der Konzentration günstiger, da Deutsch, Geschichte und Geographie mit den

alten Sprachen in einer Hand liegen. Im Lateinischen wird z. Z. noch die Miloniana gelesen, wesentlich mit Rücksicht darauf, daß sie mit der Rede de imp. Pomp. nahe verwandte Gedankenkreise enthält und der in dieser Klasse eintretenden römischen Geschichte die Gelegenheit giebt, nicht nur für den punischen Krieg, die Höheperiode Roms, sondern auch für die sinkende Republik an einer zeitgenössischen Quelle Kenntnis zu gewinnen.

Es ist aber bereits die Frage gestellt, ob es sich nicht mehr empfehlen würde, die Livius-Lektüre so zu gestalten, daß zwar nicht für die gleiche Zeit, aber ebenfalls für andere wichtige That- sachen eine quellenmäßige Kenntnis zu erwerben sein würde. An die Cicerolektüre schließt sich z. Z. Livius an, von dem das 21. und Teile des 22. Buches gelesen werden. Es wird beabsichtigt, einzelne Partien aus dem 29. und 30. B. anzuknüpfen, um neben Hannibal, der schon in IV in den Vordergrund trat, auch Scipio mehr zu seinem Rechte gelangen zu lassen. Eine Beschränkung der O II auf Livius hätte auch den Vorteil, daß die Lektüre dem Geschichtsunterricht vorausginge. Wenn Lateinisch und Geschichte sich in einer Hand befinden, ist der jetzige Zustand kein Nach- teil, da die Liviuslektüre in diesem Falle sogar noch zu beständiger Wiederholung Veranlassung wird. Die Vergillektüre wird in die- ser Klasse abgeschlossen; Gegenstand derselben ist ein Durchblick durch die BB. 3—12. Besonders berücksichtigt werden BB. 4 und 6, aus dem 8. wird die Episode von Nisus und Euryalus, aus dem 10. der Tod des Pallas, aus dem 11. der Kampf der Camilla und aus dem 12. die Katastrophe des Turnus gewählt. Im Griechischen ging bisher parallel mit der Lektüre der Milo- niana die einer Rede des Lysias (meist ein Durchblick durch die Rede gegen Eratosthenes). Wenn die erstere in Wegfall kommen sollte, würde auch die letztere durch Herodot zu ersetzen sein. Daß in diesem Falle kein Attiker mehr in der Klasse erscheint, ist unwichtig, wenn die Schreibübungen, wie kaum anders zu er- warten ist, ihre Existenz immer mehr und mehr auf die Anfangs- klassen beschränkt sehen werden. Aber auch bei dem derzeitigen Stande der Gesetzgebung ist eine solche Einrichtung der Lektüre

kein ernsthaftes Hindernis des Schreibens, wie ich S. 487 f. m. Handb. nachgewiesen habe. Die Herodotlektüre beschränkt sich bei uns auf B. 6, 94 — B. 9 einschl.; die Einrichtung s. m. Handb. 481 f. So laufen in dieser Klasse zwei grofse und einfache Stoffe parallel, die den Kampf des Westens gegen den Osten zeigen; und zwar wird derselbe von den 2 bedeutendsten Vertretern des Westens gegen die 2 gröfsten Kulturmächte des Ostens geführt; in beiden Fällen handelt es sich um die Bedrohung einer höheren Kultur durch eine niedrigere. Im Homer bewältigt die Klasse in Privat-, (10, 13, 14 von 149 an, 16, 17 von 492, 18, 20, 21, 23) und Klassenlektüre (9, 12, 14 — 248, 15, 17 — 491, 19, 22) die Odyssee bis auf das letzte Buch, welches den Ferien zwischen O II und U I bleibt. Das Verfahren in m. Handb. 495 ff. Die Lektüre im Französischen begleitet den Geschichtsunterricht, indem sie Abschnitte aus Montesquieu *Considérations sur les causes etc.* den Schülern bietet; dazu werden rasch die Abschnitte aus Rollin in Meurer II gelesen (Hannibal in Italien, Schlachten am Tessin, an der Trebia, am Trasimenus und Hannibal und Fabius). An den Physikunterricht der U II bietet geeigneten Anschluß ein Abschnitt aus Mignet, *Vie de Franklin*. Im deutschen Unterrichte werden die Schüler in die mittelhochdeutsche Sprache und Litteratur eingeführt. Gelesen wird das Nibelungenlied in Auswahl und eine kleine Zahl Gedichte Walthers, welche auf die mittelalterliche Geschichte und den deutschen Unterricht in U I vorbereiten. Über die sprachliche Behandlung s. m. Handb. S. 327 f. Empfohlen werden den Schülern zur Privatlektüre Jordans *Nibelungen*, *Kudrun*, die *Dietrichsage*, *Waltarilied* und *Uhlands Schriften*; die betr. Dichtungen enthält die Schülerbibliothek. Nach Beendigung der mhd. Lektüre wird *Hermann und Dorothea* gelesen. So findet sich in dieser Klasse das Volksepos in Homer und den Nibelungen vertreten, das Kunstepos in der *Aeneis* und in *Hermann und Dorothea*; damit ist der Stoff gegeben, um den Begriff Epos zu erarbeiten. An die poetische Lektüre schließt sich die Erlernung von Volkers *Nachtgesang* und Gudruns *Klage* von Geibel, um das Fortleben des alten Sagenstoffes in der neueren Dichtung dem Schüler nahezubringen; dazu

werden zahlreiche Stellen aus Hermann und Dorothea und 10—12 politische und lyrische Lieder Walthers memoriert. Die Prosalektüre muß vorwiegend die Selbstthätigkeit der Schüler in Anspruch nehmen. Sie lesen für sich in Masius 3: Klima in Skandinavien (28), Oberitalien (29) im Anschluß an die Geographie von Italien, der borghesische Fechter (41), Der sterbende Fechter (40) zum Verständnis der kunstgeschichtlichen Seite des Kaiserreichs, Charakter und Sitte der Römer (52) als Abschluß der republikanischen Geschichte, Pyrrhos (54) bei dem tarentinischen Kriege, Der Eintritt des Christentums in die Welt (56) und Julians Perserzug und Fall (57) bei der Behandlung der Kaisergeschichte und Goethes Hermann und Dorothea (133) als Abschluß der Behandlung dieses Gedichtes, endlich die 3 Grundformen der Poesie (116). Wo das Verständnis Schwierigkeiten bietet, werden letztere beseitigt, ehe die Schüler an das Lesen gehen. Über diese Lesestücke werden kurze, freie Referate gegeben.¹⁾ In der Geschichte ist die Behandlung der römischen

1) Themen der deutschen Aufsätze 1887/88: Das 1. Lied von der Nibelunge-Not vgl. mit d. 1. Ges. d. Odyssee. Was ergibt sich aus einer Vergleichung der Narratio in Ciceros Rede f. Milo mit dem Argum. des Asconius? Die Verhältnisse am pers. Hof nach der Thronbesteigung des Xerxes. Worauf beruht unser Interesse für den Kampf zwischen Rom und Tarent? Inwiefern läßt sich aus der Rede f. Milo die Unhaltbarkeit der römischen Republik erweisen? Die Gestalt Hagens im 14. Liede. Der Begriff der Treue im Nibelungenlied. Die Weltanschauung Herodots (Ext.) Charakteristik des Odysseus (nach BB. 8—12). Die Gastfreundschaft in der Odyssee. 1888/89: Die Ereignisse der 100 Tage zwischen der Ermordung des Clodius und dem Prozeß des Milo. Zustände in Athen von der Schlacht bei Aigospotamoi bis zur Einsetzung der Dreißig. Wie charakterisiert der Dichter Siegfried im Liede von der Nibelunge-Not? Betrachtungen über Zweck und Bedeutung der humoristischen Züge in der Kyklopeia. Wie haben wir uns die Landschaft in den Liedern von der Irrfahrt des Odysseus vorzustellen? (Ext.) Mit welchen Mitteln weiß der Dichter des Liedes vom Freiemord die Spannung der Zuhörer bis zum Ende des Kampfes wachzuhalten? Volker von Alzey. Entwicklung des Konfliktes in dem Liede: wie hêrn Ditrîches man alle erslagen wurden. (Ext.) Wie gewinnt der Dichter des 20. Liedes unsere Teilnahme für Rüdigers Schicksal? Charakteristik des Xerxes. (Herod. 7. 8.) Der Gegensatz zwischen Griechen und Barbaren bei Herodot. (Ext.)

Geschichte bis zur Völkerwanderung die Klassenaufgabe. Den Stoff s. m. Handb. S. 550 ff. Das 3. Tertial wird der Kaiserverfassung und der Kaisergeschichte in dem eb. 552 dargelegten Umfange mit besonderer Hervorhebung der Berührungen mit den Germanen gewidmet. (Vgl. auch m. Aufs. Z. f. Gymn.-W. 41, 8 ff.) Die Beschränkung des geläufigen Stoffes an kriegerischen Aktionen wird ohne Schaden möglich durch die typische Behandlung des römischen Kriegswesens seit V. Die Geographie hat die Aufgabe, Griechenland und Kleinasien zu wiederholen und Italien, Spanien und Nordafrika in alter und neuer Zeit dem vorgeschrittenen Standpunkte der Schüler gemäß zu behandeln (die Behandlung s. m. Handb. S. 595 ff.) Das Ergebnis ist die genaue geographische Kenntniss der römischen Mittelmeermonarchie. Über das Zeichnen gilt das zu U II bemerkte (S. 93 f.). Z. Z. werden in dieser Klasse ein Modell des römischen Hauses sowie einige der im kaiserlichen Rom bekannteren Skulptur- und Bauwerke (Pantheon, Kolosseum, Trajanssäule, Bogen des Titus und Konstantin, Porta nigra von Trier, sterbender Barbar vom Capitol und von Villa Ludovisi, der borghesische Fechter, Caesar (in Neapel) betrachtet und besprochen. Über die Verbindung von Physik und Mathematik gilt das zu U II Bemerkte.

Ergebnisse des konzentrierenden Unterrichts in O II: A. auf sachlichem Gebiete: 1. Das Land. Eingehendere historische, topographische und physikalische Kenntniss der Länder um das Mittelmeer und des Mittelmeerbeckens. Homerische Geographie derselben Gebiete. Erweiterung und Vertiefung der in V und U III gewonnenen historischen und geographischen Kenntniss der deutschen Heimat. 2. Der Mensch. Die kulturgeschichtliche Entwicklung des römischen Reiches (Berücksichtigung der in U II gewonnenen Typen). Die erste Stufe der deutschen Entwicklung genauer bekannt (V und U III). Die orientalischen Verhältnisse an Mithradates und den Parthern, Neu-Persern typisch zusammengestellt. Typische Entwicklung des graeco-italischen Volkstums. Erneuerung und Erweiterung des germanischen Typus. Hervortretende Persönlichkeiten: Pyrrhus, Hannibal, Scipio, Cäsar, Augustus, Siegfried, Hagen, Kriemhilde, Hermann und Dorothea, Odys-

seus, Penelope, Telemach, Eumaios. 3. Die Staatseinrichtungen a) Staatsverfassung: Griechisches Geschlechtskönigtum, (Homer), Das patriarchalische Königtum der Heroenzeit mit den Elementen der griechischen Verfassungen, der persische Despotismus nach Herodot abgeschlossen. Verfassung der römischen Königszeit, der Republik (aristokratischen, demokratischen), der Militärmonarchie, des Prinzipats und der späteren Kaiserzeit (absolute Monarchie).¹⁾ Orientalischer Despotismus (nach Herodot und der Bibel) mit letzterer verglichen. Beratende, beschließende, vollziehende Gewalten in Rom, speziell die Beschränkung der Beamten-gewalt. Die Abstufung der staatlichen Berechtigungen und die Entwicklung des Kampfes um Gleichberechtigung (Patrizier—Plebs, Bürger—Nichtbürger in Italien, Italiker—Provinzialen). Die Besitzfrage (der Kolonat). Die Bedeutung der ökonomischen Revolution (Gegensatz von Arm und Reich verfolgt). Beleuchtung derselben durch Hermann und Dorothea. b) die Staatsverwaltung. Die despotische Gerichtsbarkeit in Persien. Das römische Gerichtswesen der Republik und die hauptsächlichsten Änderungen der Kaiserzeit.²⁾ Die Steuerverwaltung eingehender überall im Vergleich mit der engeren Heimat.³⁾ Die in U II gewonnenen Begriffe dienen überall in immanenter Wiederholung zur Vorbereitung und Klärung der neuen Aufgaben. 4. Kulturverhältnisse. Zustände in Haus und Familie, Ackerbau, Industrie, Kunst, Handel und Wandel der homerischen und Nibelungen-Zeit. Deutsches Bürgerleben in Hermann und Dorothea. Freie, Sklaven, Freigelassene in Rom und Griechenland. Bürger, Bauern, Adel, Priester. Ackerbau, Industrie, Handel in Rom und Griechenland. Handwerk, Kunst und Wissenschaft in Griechenland und Italien. *Graecia capta ferum victorem cepit et artes intulit agresti Latio*: die zwiesprachige Bildung der Kaiserzeit, die persische und punische Unkultur gegenüber der griechisch-römischen Kultur quellenmäÙsig abgeschlossen.

1) Meine Abhandl. Z. f. d. Gymn.-W. 41, 8 ff. 42, 408 ff.

2) Meine Abhandl. Z. f. d. Gymn.-W. 42, 424 ff.

3) Ebend. S. 427 ff.

5. Verkehr. Der griechische, der karthagische Handel am Mittelmeer. Griechische und römische Kolonien (Übereinstimmendes und Unterschiede). Der Weltverkehr in der Kaiserzeit. Das römische Geldwesen (Wert und Kreditmünze [Teilung derselben in der Kaiserzeit]). Bedeutung der römischen Heerstraßen und Heere für den Verkehr. *Civis Romanus sum*. Speziell der Verkehr zwischen Deutschland und Italien. 6. Kriegswesen. a) zu Lande. Zusammenfassung und Abschluß des republikanischen Heerwesens und Vorbereitung der Hauptänderungen der Kaiserzeit. Stehendes Heer. Grenzschutz (Pfahlgraben, Garnisonen). Bedeutung der Lagerstädte für das Städtewesen. Überall Rückblicke auf das griechische Heerwesen (Phalanx und Legion, Pyrrhus, Perseus etc.) b) zur See. Die See dem Römer immer ein fremdes Element. Entwicklung des Schiffsbaues und der Seekämpfe. Römisches Feldherrnideal abgeschlossen (Scipionen, Marius, Sulla, Pompeius, Caesar, Traian) und dem griechischen gegenübergestellt. Kampf und Heldentum, Waffen und kriegerisches Leben im Nibelungenliede und in der Odyssee (V. IV. U II.) 7. Religiöse und sittliche Vorstellungen. Die homerische Götterwelt. Ursprüngliche römische Gottesverehrung. Griechisch-römische Vermengung. Orientalische Gottheiten (jüdische, syrische, persische Kulte), Neigung zum Monotheismus. Vorbereitung des Christentums durch den Grundgedanken des Erlösungsbedürfnisses (Mithradienst). Vorbereitung christlich-germanischer religiöser Vorstellungen bei der deutschen Lektüre (heidnische Anklänge im Nibelungenliede. Der Marienkultus bei Walther. Fester christlicher Glaube in Hermann und Dorothea). Sittliche Vorstellungen: die römische *virtus* und ihre Bedeutung für den Staat. Mangel idealer Ziele am Ende der Republik und der Kaiserzeit. Ehre (Heldenehre), Freiheitsliebe (Germanen), Vaterlandsliebe, Selbsthingabe. Die Treue speziell des deutschen Mittelalters. *Concordia res parvae crescunt, discordia maximae dilabuntur*. 8. Pflege des Naturgefühls. Besondere Pflege desselben insbesondere an den Gleichnissen in der Homer-, Nibelungen-, Walther-Lektüre. Anwendung der gewonnenen Anschauung an Hermann und Dorothea. (M. Handb. S. 321).

B. auf sprachlichem Gebiete. Weitere Fortführung der Aufgabe von U II, die durch die ältere Form der Muttersprache nach verschiedenen Richtungen gefördert werden kann (Gegenbild: Homer, Herodot, Xenophon), Einblick in die historische Entwicklung der Muttersprache (M. Handb. S. 328), Pflege des Lesens insbes. am mhd. Epos und Liede. Kurze zusammenhängende Vorträge über Aufgaben des Unterrichts. (M. Handb. S. 345).

C. Auf litterargeschichtlichem Gebiete. Abschließende Behandlung des Epos. Die metrische Kenntniss wird für das Deutsche an der Nibelungenstrophe typisch: Verpflanzung des daktylischen Hexameters in das deutsche Epos. Vergleich mit dem Griechischen. Einfluß der Griechen auf die neuere deutsche Dichtung nachgewiesen an Hermann und Dorothea (M. Handb. 320 f., 329). Die Geschichtsschreibung des Herodot und des Livius verglichen mit der des Curtius und Cornelius Nepos. Begriff der Annalistik, Biographie. Elementare Belehrung über die historische Kritik.

D. Auf dem Gebiete des Sehens. Römische Tempel unter Vergleichung der griechischen (Pantheon), Statuen aus Rom und aus dem Besitze Roms (Caesar [Neapel], Der borghesische Fechter, Sterbender Barbar [vom Capitol und von Villa Ludovisi], Zeus Verospi, Die Trajanssäule, Titus- und Konstantinsbogen, Kolosseum, Porta nigra von Trier).

Unter-Prima.¹⁾

Die Stufe der Prima hat die in den vorhergehenden Klassen erworbenen Kenntnisse durchgehends zusammenzufassen und, wenn möglich, zu klaren Begriffen zu erheben. Dabei muß die Selbstthätigkeit der Schüler beteiligt werden, soweit es nur immer angeht, und sie muß so weit geführt werden, daß die Schüler innerhalb der Kreise, die sich ihrer Kenntnis und Erkenntnis erschließen,

1) Für den Prima-Unterricht verweise ich auf die gedankenreichen Ausführungen O. Fricks Aphorismen zur Theorie eines Lehrplans Lehrproben 5, 1—44, wo der Leser namentlich auch den religiösen Lehrstoff verwendet findet, dem hier leider keine Rechnung getragen werden konnte.

eine gewisse Freiheit der Bewegung erhalten; bei rein gedächtnismässig aufgenommenen Kenntnissen fehlt diese stets. Da die Schüler in Prima die Hauptgrundsätze der Ethik kennen lernen sollen, so wurde im Lateinischen in dieser Klasse bisweilen eine Auswahl aus Cic. de officiis, ungefähr 2 BB. gelesen. In anderen Jahren traten die Tusculanen an die Stelle, von denen meist BB. 1 und 5 gelesen wurden. Zu einer festen Entscheidung, was besser sei, sind wir noch nicht gelangt, weil eigentlich beide Schriften nicht gut sind für den Zweck, zu dem sie gelesen werden. (Vgl. m. Handb. S. 464). Auch gestattet der Inhalt meist nur Verbindung mit dem Religionsunterrichte, während aus dem übrigen Unterrichte nur die erklärenden Beispiele entnommen werden können. Bei den Offizien ergeben sich leicht Verknüpfungen namentlich mit Homer und Sophokles z. B. Pflichten gegen das Gemeinwohl (Achill, Hektor, Aias, Philoktet); Anfänge des Völkerrechts im Homer; Bevölkerungsklassen, Berufe. Zum Abschlusse kann aber das ethische Kapitel erst in O I gelangen, und hier wird wieder die deutsche Dichtung, aber auch die Geschichte die wertvollsten Beiträge für die Zusammenfassung liefern müssen, welche mit den christlichen Grundanschauungen im Einklang stehen muß. Außerdem wird von Ciceros Briefen in der Hofmannschen Ausgabe das 4. und 5. Buch gelesen; dieselben beziehen sich auf die Vorgeschichte des Prinzipats, knüpfen somit quellenmässig an die Ergebnisse der U und O II an und bereiten auf die Tacituslektüre am besten inhaltlich vor. (M. Handb. S. 463). Die Dichterlektüre umfaßt die Epoden, Satiren und Episteln des Horaz in Auswahl. (M. Handb. S. 466 ff.) Auch das ist keine feststehende Einrichtung; vielmehr traten früher in dieser Klasse zuerst die Oden ein. Das chronologische Verhältniß ist Nebensache; denn einmal ist dasselbe nicht überall genau bekannt, und dasselbe kann ja bei den Episteln doch nicht durchgeführt werden. Sodann ist aber der Gedankengang in den größeren Gedichten — und bei Satiren und Episteln handelt es sich meist um größere als bei den Oden — für den Schüler schwerer zu erkennen, und auch die Sprache bereitet mehr Schwierigkeiten, ganz abgesehen von dem weiter abliegenden Inhalte. Endlich

aber fällt bei dieser Anordnung alle Unterstützung der horazischen für die sophokleische und klopstocksche Metrik völlig weg; wenn man ferner die sog. Anakreontiker berücksichtigen will, so bieten die Oden für sie die beste Einleitung. Ich halte aus diesen Gründen die frühere Einrichtung für besser. Für die jetzige läßt sich nur sagen, daß der Inhalt mannigfach den Ciceronischen Briefen näher liegt und das Bild der augustischen Zeit, namentlich für das gesellschaftliche und geistige Leben, in wertvoller Weise ergänzt. Aber alle diese Vorteile kann man in ungezwungener Weise auch durch die Oden erhalten. Wie für die Lektüre derselben innere Konzentration und Übereinstimmung mit Klopstock, Goethe und Schiller durchgeführt werden muß, habe ich Handb. S. 467 f. entwickelt. Im Griechischen steht Demosthenes als Prosaiker allein in dieser Klasse; denn es handelt sich hier darum, an dem bedeutendsten griechischen Redner den Begriff der Rede und Beredsamkeit erfahrungsmäßig abzuschließen.¹⁾ Es werden von ihm bisweilen eine oder einige olynthische, aber stets die chersonesische und die 3. philippische gelesen. Das Ergebnis der Lektüre läßt sich insbesondere nochmals in O I bei Behandlung der Freiheitskriege verwerten. Über die Behandlung s. m. Handb. S. 490 f. und insbesondere Dettweiler in Lehrpr. 10, 71 f. Die Wiederholungen der griechischen und römischen Geschichte fanden bis jetzt immer nochmals im Geschichtsunterrichte statt; es sind aber bereits Veranstaltungen getroffen, daß künftig dieselben im engsten Anschluß an den Sprach- und Geschichtsunterricht verteilt werden und da zur nochmaligen Behandlung gelangen, wo es nach dem Zusammenhang am vorteilhaftesten geschehen kann. (Vgl. m. Abhandl. Z. f. d. Gymn.-Wes. 43, 518 ff., wo auch Beispiele angeführt sind). Als Dichterlektüre tritt die erste Hälfte der Ilias ein in der Behandlung, die ich in m. Handb. S. 493 ff. dargelegt habe. Den Abschluß bilden eine oder zwei Tragödien des Sophokles, je nach der Befähigung des jeweiligen Schülerscötus (meist Aias und Philoktet).²⁾ Die Beziehungen werden teils zwischen

1) M. Handb. S. 490 f.

2) Ebend. S. 497 f.

Homer und Sophokles (Trojanischer Sagenkreis, Neoptolemos — Pyrrhus O II), teils zu der deutschen Dichterlektüre durch Lessings Dramen hergestellt. Der französische Unterricht begleitet mit seiner Lektüre den Geschichtsunterricht, indem er auserlesene Stücke aus Michaud, *histoire des croisades*, Guizot, *effets des croisades* und Bataille de Chalons-sur-Marne, Thierry Bataille de Hastings behandelt. Zu dem deutschen Pensum tritt er in Beziehung durch die Wahl einiger lyrischer Gedichte von Chénier, de Vigny, Béranger, Victor Hugo und durch die Lektüre eines Lustspiels (Sandeau M^{lle} de la Seiglière oder ein Stück von Molière gew. l'Avare). Letzteres ist wünschenswert, weil in der deutschen und in der antiken Lektüre ein eigentliches Lustspiel nicht vorkommt, die Kenntnis eines solchen aber bei der abschließenden Behandlung des Dramas in O I notwendig ist. Auch würde sich in dieser Klasse die Kenntnis einer epideiktischen Rede empfehlen, etwa Bossuets Oraison funèbre de Louis de Bourbon, Prince de Condé; aber wegen der zahlreichen historischen Beziehungen muß dieselbe der O I bleiben, wo der Typus der Rede nach dieser Seite hin vertieft werden kann. Der deutsche Unterricht verweilt nach kurzer Einführung (Luther, Hans Sachs, Volks- und Kirchenlied, Opitz, Gottsched und die Schweizer) bei Klopstock, von dem Oden und Messias gelesen werden; letzterer repräsentiert das religiöse Epos, eine bis jetzt noch nicht bekannte Gattung. (M. Handb. S. 331 f.) Wie an die Psalmen Klopstocks lyrische Gedichte, Horaz, die Anakreontiker, die Franzosen anzuschließen sind, wurde schon erwähnt; zugleich haben wir hier die passendste Vorbereitung auf den in O I mit Schillers, Goethes und der neueren Lyrik eintretenden Abschluß dieser Dichtung. (M. Handb. S. 331). Von Lessing werden gelesen: Abhandlungen über die Fabel, Minna, Emilia, Laokoon, und einiges aus der Hamburger Dramaturgie. M. Handb. S. 332 f. Privatim lesen die Schüler Mifs Sarah und Nathan; eine kurze Besprechung gliedert dieselben in die Entwicklung Lessings ein. Im Anschluß an den altklassischen und an den deutschen Unterricht werden von den Schülern folgende Lesestücke gelesen und eingehend im Unterrichte behandelt: Hieckes

Leseb. für ob. Gymnasialkl.: 7. Griechische Staatsmänner und Redner. Perikles. Demosthenes. 13. Horaz. 26. Zur Charakteristik Luthers. 27. Luthers Bibelübersetzung. 23. Das weltliche Volkslied der Deutschen im 14., 15. und 16. Jahrhundert. 32. Deutsche Litteraturzustände vor Klopstocks Auftreten. 75. Über Klopstocks früheste Oden. 33. Charakteristik Klopstocks. 34. Allg. Charakteristik der Klopstockschen Dichtungen. 35. Klopstocks geschichtliche Stellung. 36. Über Lessing. 37. Wieland. 89. Das Wesen der Tierfabel.¹⁾ Der Anschluß der Lesestücke an die Geschichte ist aufgegeben, weil es der Selbstthätigkeit der Schüler überlassen wird, geschichtliche Werke aus der Schülerbibliothek zu entnehmen und im Anschlusse an den Geschichtsunterricht zu lesen. Die Hinweisung der Schüler auf geeignete Schriften ist Sache des Geschichtslehrers. Im Geschichtsunterrichte wird die mittelalterliche und die neuere Geschichte bis zum Jahre 1648 bzw. bis zu Heinrichs IV. Tod und Elisabeths Tod behandelt

1) Themen der deutschen Aufsätze 1887/88: Luthers Bedeutung für die Sprache und Litteratur. Wodurch motiviert der Dichter die Entstehung des Grolls bei Achill? Welche Forderungen stellen wir an ein klassisches Gedicht? Klopstocks Lieblingsgedanken nach seinen Oden. Ästhetische Würdigung der Teichoskopie. Ausgef. Disposition des Grimmschen Aufs. Über das Wesen der Tierfabel. Würdigung der Scene zwischen Hektor und Andromache. Wodurch erwirbt sich Tellheim die Achtung der ihm Nahestehenden? Die vornehmen und die vulgären Charaktere in Lessings Minna oder Lessings Menschenideal nach Minna. Hat der Prinz in Emilia ein Recht, die Schuld in der Weise von sich auf Marinelli abzuwälzen, wie er es in der letzten Scene thut? 1888/89 Vergleich der homerischen Nekyia mit der Höllenfahrt des Aeneas bei Vergil. Zweck und Bedeutung der Thersitesscene? Ausgef. Dispos. von Strauss über die deutschen Litteraturzustände von Klopstocks Auftreten. Wie zeichnet Kl. das Wesen des Satan durch dessen Rede im 2. Gesang des Messias? Welche Bedeutung hat die Dolonie im System der Ilias? (Ext.) Gedankengang und Stimmungswechsel in Klopstocks Frühlingsfeier. Wodurch sucht Demosthenes in s. Reden das Ehrgefühl der Athener neu zu beleben? Warum treten die Tiere in der Fabel auf? (Ext.) Der Charakter Paul Werners in Lessings Minna. Wodurch wird in Emilia der Plan Marinellis zuerst gekreuzt und schliesslich vereitelt?

(Vgl. m. Abhandl. Z. f. d. Gymn.-Wes. 43, 521). Über Stoff und Behandlung s. m. Handb. S. 553 ff. Die Geographie behandelt die aufsereuropäischen Erdteile: für die Behandlung s. m. H. 595 f. Über den Zeichenunterricht gilt das bei U II gesagte. Im Geschichtsunterrichte muß die Basilika, die romanische und die gotische Kirche an leicht übersehbaren Mustern behandelt werden, der deutsche muß Laokoon gründlich und allseitig vorführen, im Anschluß an die altklassische Lektüre werden das Theater, die Statuen des Demosthenes und Sophokles angeschaut, und der Hermes des Praxiteles wird gründlich besprochen, plastische Anschauung läßt sich am leichtesten an Zeus von Otricoli, Juno Ludovisi (Anschluß an die Ilias) und Augustus von Prima Porta (Anschl. an den Horaz) gewinnen. Die Ilias und die Lektüre des Aias führt mit einer gewissen Notwendigkeit auf die Ägineten und auf Apollo Musagetes. Über die Verbindung von Mathematik und Physik gilt das bei U II Gesagte.

Ergebnisse der Konzentration: A. auf sachlichem Gebiete. 1. Das Land. Eingehende historische, topographische und physikalische Kenntnis der aufsereuropäischen Erdteile. Ausführliche Erweiterung der in U III gewonnenen historischen Geographie der deutschen Heimat, insbesondere die Entstehung der heutigen Staaten aus den mittelalterlichen Gebieten. Einfluß des deutschen Bodens auf seine Bewohner. Gegensatz: Frankreich. 2. Der Mensch. Die kulturhistorische Entwicklung der Deutschen im Vergleich zu Römern und Griechen. Typus des germanischen Volkstums mit Hervorhebung der Centrifugal-Tendenz im Mittelalter und der Neuzeit (Gegensätze in Rom, Frankreich und England. Analogie in Griechenland). Hervortretende Persönlichkeiten: Aias, Diomedes, Philoktet, Demosthenes, Cicero; Karl der Große, Gregor VII., Friedrich der Rotbart, Luther, Karl V.; Tellheim, die in der Klassenlektüre stehenden Schriftsteller. 3. Die Staatseinrichtungen. a) die Staatsverfassung, das deutsche Königtum der Urzeit, der Merovinger; Das Imperium Romanum Karls d. Gr. und der Nachfolger und sein römisches Vorbild. Einführung des römischen Staatsrechts. Die Lehensmonarchie in

Deutschland, Frankreich und England. Die beratende und beschließende Gewalt in Deutschland und ihre Wandlungen. Die Hof- und Reichsbeamten. Verlust des Beamtencharakters und Auflösung der Lehensmonarchie¹⁾ (Gegensatz: Die Beamten Gewalt in Rom und Griechenland). Die Abstufungen der staatlichen Berechtigungen und die Kämpfe um Gleichberechtigung (Vergleich mit Rom). Die ökonomische Revolution im Bauernkriege (Vergleich mit Rom). b) Die Staatsverwaltung. Das deutsche Gerichtswesen in seinen Wandlungen (Volksgericht, Königs-, Pfalzgericht — Grafengericht — Territorialgerichtsbarkeit. Feme. Reihe der Gerichte mit Öffentlichkeit und Mündlichkeit, gelehrten und nicht-gelehrten Richtern. Einführung des römischen Rechts.²⁾ Das Steuerwesen (Klarheit über die Bedeutung von Matrikularbeiträgen und einer Reichssteuer (gemeiner Pfennig) für die Reichs- und für die Territorialgewalt, überall mit dem Ausgangspunkte der heutigen Zeit.³⁾ 4. Kulturverhältnisse: Bevölkerungsklassen. Zustände in Haus (Burg) und Familie. Bauern, Bürger, Adel, Geistlichkeit (scharfer Unterschied gegen Rom und Griechenland). Bedeutung des Christentums (der Klöster) für die deutsche Kultur. Zustände im Ackerbau, im Handel und Wandel. Wirkung der Kreuzzüge. Bedeutung der Erwerbung und langjährigen Zugehörigkeit Italiens für Deutschlands Kultur. Kunst, Wissenschaft, Erziehung in den deutschen Städten, (Kirchen, Rathäuser) und auf den Burgen. Kenntnis des griechischen Theaters und seines Einflusses auf Deutschland. 5. Verkehr. Gegenbild des römischen und griechischen Handelsverkehrs am Mittelmeer: der deutsche an der Ostsee, im Kanal und im Binnenlande. Bedeutung der Römerzüge der Kaiser für Handel und Verkehr; die Alpenpässe Verkehrsstraßen (Vergleich mit der Römerzeit O II). Einfluß der Kreuzzüge auf Erweiterung des Völkerverkehrs (Italien — Alpenstraßen — Süddeutsche Städte — Hansa). Begriff der Völkerwanderung abschließend. Umänderung der Besitzverhältnisse in Deutschland, Frankreich und England durch den

1) Meine Abhandl. Z. f. d. Gymn.-W. 42, 408 ff.

2) Ebend. 429 ff.

3) Ebend. 427 ff.

Kreuzzügen geförderten Handel (Bewegliches Vermögen, Geld, tritt neben den bis dahin alleinigen Grundbesitz). Berührung der europäischen Nationen in den Kreuzzügen. Wirkung auf das Nationalgefühl, die Wissenschaft, die Kunst. Einfluß der Reformation auf diese Gebiete. Hemmung des Verkehrs durch die staatliche Zersplitterung. 6. Kriegswesen¹⁾ a) zu Lande. Verwertung der Errungenschaften in V, U III, O III und O II. Das Kriegswesen in der Ilias. Das altdeutsche Volksheer. Die Gefolgschaft. Die Herzöge. Das Vasallenheer (Reiterheer). Die Bürgerheere (Italien, Frankreich, Deutschland). Die Bauernheere (Landsknechte). Söldnerwesen. Burgen und Festungen. Die Erfindung des Schießpulvers und seine Folgen. b) zur See. Die Normannenflotten. Die Kriegsflotte der Hansa. Gegensatz zu Rom. Das deutsche ritterliche Feldherrnideal: Alarich, Theodorich d. Gr., Friedrich d. Rotbart, Maximilian, „der letzte Ritter“ im Vergleich mit dem griechischen und römischen. 7. Religiöse und sittliche Vorstellungen.²⁾ Die Gottesverehrung und die religiösen Anschauungen der alten Deutschen (abschließend). Auftreten des Christentums. Die altchristliche Verfassung und Verwaltung der Gemeinde. Die Imperatoren und ihr Verhältnis zur Kirche. Vermengung von heidnischen und christlichen Vorstellungen (Nibelungenlied). Langsames Absterben des Heidentums (Sachsenkrieg). Die christliche Missionsthätigkeit. Der Frauendienst des Rittertums und der Marienkultus. Die geistlichen Ritterorden. Das Mönchtum. Die Hierarchie. Der Papst. Idee einer Weltherrschaft mit geistlicher Spitze. Frömmigkeit. Werkthätigkeit des christlichen Glaubens im Mittelalter. Die Reform an Haupt und Gliedern. Das Sektenwesen. Die Reformation und ihre Hauptgedanken. Persönlichkeit Luthers (Frick a. a. O. S. 21). Das Kirchenlied. Die Klopstocksche Dichtung. Sittliche Vorstellungen: Die Nächstenliebe. Die Treue. (Frick a. a. O. S. 18). Die Ehre (Lessingsche Dramen Minna und

1) Vgl. Dettweiler die Erschließung der Gegenwart aus dem Altert. Als Aufgabe des hum. Gymn. In Meyer-Markau. Sammlung pädagog. Vortr. 2, 3, 13 ff.

2) Hierzu vgl. Frick a. a. O. S. 21 f.

Emilia, Achill und Aias, Hektor, Demosthenes Frick a. a. Ö. S. 17f.) Unabhängigkeitssinn, Freiheitsliebe, Vaterlandsliebe, Selbsthingabe (überhaupt Bildung des sittlichen Willens insbes. durch Demosthenes).¹⁾ Kehrseite: Die starre Stammeseigentümlichkeit und die zentrifugalen Strebungen. Die Pflichtenlehre an einer Reihe von scharfen Charakteristiken Ciceros vorgebildet. Ethische Spruchweisheit aus der griechischen Beispielsammlung. Klopstock und Lessing. 8. Pflege des Naturgefühls. Fortführung der Ergebnisse früherer Stufen, besonders im Homer und den Klopstockschen Dichtungen. Verwertung der 3 tägigen Schülerausflüge in Prima.

B. auf sprachlichem Gebiete. Die Schüler erhalten in dieser und der folgenden Klasse an einer Reihe von typischen Beispielen, zu denen die Ergebnisse früherer Klassen den Stoff liefern, die klare Einsicht der Zugehörigkeit der ihnen bekannt gewordenen Sprachen zu einem (arischen) Sprachstamme. Die typischen Beispiele sind den Wortstämmen, der Formenlehre und der Syntax bzw. der Stilistik zu entnehmen. Pflege des Lesens und Vortragens von dramatischen Parteen. Freie Vorträge über Aufgaben des Unterrichts.

C. auf litterargeschichtlichem Gebiete. Ergänzung des epischen Begriffes der O II durch das religiöse Epos Klopstocks. Der Einfluß der Griechen auf das Lessingsche Drama. Für die begriffliche Zusammenfassung des Dramas, welche der O I bleibt, wird sowohl aus der deutschen Dichtung, als aus den Sophokleischen Stücken und aus dem französischen Lustspiele der Zusammenfassungsfähiger Stoff gewonnen. Eine Reihe von Begriffen wie die tragische Schuld, die Peripetie, die Exposition wird schon in dieser Klasse zu klarer Fassung gebracht. Die Brieflitteratur wird an Cicero kennen gelernt und für O I vorbereitet. Aus Horaz erwächst neu ev. der Begriff der Satire und des poetischen Briefes; wenn Oden gelesen werden, sind diese, wie die Chorlieder des Sophokles, mit Klopstocks lyrischen Gedichten zu verbinden und eine Reihe von Beobachtungen für die Zusammenfassung der O I zu gewinnen.

1) Frick a. a. Ö. 25 f.

Die metrischen Kenntnisse werden auf die lyrischen Versmaße bei Horaz, Klopstock und Sophokles ausgedehnt.

D. auf dem Gebiete des Sehens. Basilika, romanischer, gotischer Baustil. Theater, Ägineten, Apollo Musagetes, Laokoongruppe, Hermes des Praxiteles, Demosthenes (v. Vatikan oder München) und Sophokles (Lateran), Zeus von Otricoli, Juno Ludovisi, Augustus (Statue von Prima Porta, Vatikan). Systematische Anbahnung des bewußten Schönheitsbegriffs im Anschluß an Lessing.

Ober-Prima.

Diese Klasse hat die Aufgabe, den auf den verschiedenen Stufen behandelten Stoff nicht nur überall in feste Reihen zu bringen, sondern diese Reihen selbst, wo es angeht, zu einem begrifflichen Abschlusse zu führen. Zwei dieser Gebiete sind bis jetzt noch nicht ausdrücklich berührt worden, die Psychologie und die Logik. Nichtsdestoweniger ist für eine elementare abschließende Behandlung schon reichlicher Stoff verarbeitet worden. Ganz besonders hat die Dichterlektüre, und von dieser wieder in besonderer Wirksamkeit die dramatische, dem Schüler schon eine Menge Beobachtungen ermöglicht, und O I giebt ihm dazu noch reichlichere Veranlassung. Das gleiche gilt von der Logik (man denke nur z. B. an die Tuskulanen oder die Offizien); aber auch hier liefert O I durch die Lektüre des Plato besonders reiches Material. Die Ethik hat durch die Lektüre von Ciceros Pflichtenlehre eine bestimmte Unterlage erhalten, durch den Religionsunterricht und die konzentrierenden Bemühungen des übrigen Unterrichts einen reichen Inhalt. Überall gilt es aber [diese vereinzelt gebliebenen Ergebnisse jetzt in festen Zusammenhang und zu klaren Begriffen zu bringen. Ähnlich steht es mit den übrigen Gebieten, und so erhält der Schüler in dieser Klasse, wenn der frühere Unterricht seine Schuldigkeit gethan hat, das Gefühl, daß er im Wesentlichen hier die Früchte seines Schulbesuchs sammeln kann.

Was aber diesem Unterrichte seine allerhöchste Bedeutung giebt, das ist die Einsicht, welche der Schüler hier verdichtet erhält, daß er fremde Sprachen, Litteraturen und Völker, die ihm zeit-

lich und räumlich fernliegen, nur deshalb kennen lernte, um seine eigne Zeit und sein Volkstum besser zu verstehen. Denn alles, was der Schüler in dieser zusammenfassenden, höchsten Klasse lernt, erhält seinen besonderen Wert dadurch, daß es ihm überall die Gegenwart zeigt, die er tiefer zu erfassen vermag, weil er überall die Vergangenheit kennen gelernt hat. Und wenn er dabei den Eindruck erhält, daß die menschliche Natur stets und überall dieselben Grundkräfte zeigt, daß aber die Geschichte eben dieser Grundkräfte verschiedene Zusammensetzung enthüllt, so ist diese Einsicht das Wertvollste, was ihm der Unterricht bieten kann: denn sie wird ihn bewahren, in der Geschichte Rezepte zu suchen, die er auf bestimmte Verhältnisse anwenden möchte: in jeder Zeit vielmehr die jedesmalige Zusammensetzung richtig zu erkennen und zu verstehen ist wie die schwierigste, so auch die höchste Aufgabe des historisch Gebildeten. Auf diese aber weist diese Klasse über die Schule hinaus.

Der Lesestoff im Lateinischen umfaßt hauptsächlich Tacitus und Horaz. An ersterem¹⁾ wird eine Darstellung der germanischen Verhältnisse in dem ersten Jahrhundert der Kaiserzeit und den Berührungen mit Rom gegeben, indem zu den betreffenden Abschnitten der 3 ersten Bücher der Annalen solche aus dem 4. und 5. Buche der Historien und die Germania hinzugefügt werden. Entsprechend der Gegenüberstellung in U III tritt der That des Armin, die sich leicht mit den Perserkriegen in Parallele stellen läßt, die Romanisierung Galliens gegenüber, wie sie aus den Historien ersichtlich wird. Als zweite Aufgabe der Tacituslektüre betrachten wir einige quellenmäßige Schilderung der inneren Verhältnisse am Anfange des Prinzipats; sie wird insbesondere in den 3 Büchern der Annalen gesucht.²⁾ So lassen sich die Ergebnisse der Ciceronianischen Briefe in einen größeren Zusammenhang einfügen, und dasselbe gilt von der Horazlektüre, die ebenfalls in

1) Mein Handb. S. 461 f.

2) Früher wurde bisweilen der Dialogus gelesen und Anschluß an die Lektüre von de orat. gesucht (M. Handb. S. 461). Vergl. Dettweiler die Tacituslektüre, Lehrpr. 7, 39.

dieser Klasse fortgesetzt und zu Ende geführt wird, je nach der Einrichtung, welche sie in UI erfahren hat, mit den Oden oder Sermonen. Die *ars poëtica*, welche als philosophischer Abschluß nach O I gehört, gestattet vielfache Verbindungen mit dem griechischen Theater und Lessings Laokoon und Dramaturgie. Wir haben bisher meist noch eine Ciceronische Schrift in dieser Klasse gelesen, und als solche empfahl sich *de oratore* mit Auswahl (s. m. Handb. S. 463 f.); denn aus dieser Schrift kann der Schüler eine Reihe von Thatsachen lernen, die für seine eigene sprachliche Bildung und vor Allem für die wenigen theoretischen Vorschriften, die sich für den Aufsatz geben lassen, nicht unergiebig sind; auch erhält er hier von Cicero selbst eine Art philosophischer Auffassung des Rednerberufs. Mit der Platolektüre besteht Zusammenhang, wenn gewissermaßen als Einleitung Ciceros Darlegungen über die Bedeutung der griechischen Philosophenschulen für die Beredsamkeit gelesen wird. Der Zusammenfassung, welche die eigentliche Aufgabe dieser Klasse ist, kann man darin gerecht werden, daß der Schüler veranlaßt wird, die Einzelheiten, welche er aus seiner Lektüre ciceronischer Reden gewonnen hat, als illustrierende Beispiele der theoretischen Aufstellungen Ciceros hinzuzufügen, endlich wird mit Cicero hier zusammenfassend und abschließend das Ideal des Redners gezeichnet, wozu nun wieder die Demosthenes-Lektüre als besonders wichtig herangezogen wird. Wird die Lektüre in dieser Weise betrieben, so kann dieselbe unzweifelhaft vorteilhaft wirken; wird aber diese Auswahl ungeschickt getroffen, wird die Behandlung in dem gewöhnlichen Erklärungs- und Übersetzungsmodus abgewickelt, so werden die Schüler eben so sicher Abneigung erhalten; denn nichts ist unerfreulicher als die dürren öden Regeln der Rhetorik, wenn sie einfach als solche behandelt werden. Im Griechischen wird die Geschichtschreibung mit Thukydides abgeschlossen. Von demselben werden die Einleitung, die Berichte über die Veranlassung des Krieges, über die Pest, über die Wirksamkeit des Perikles, dessen staatsmännische Reden, ev. die sizilische Expedition gelesen.¹⁾

1) Mein Handb. S. 488 ff.

Ist Thukydides auch kein Klassiker, so ist er doch ein für das Altertum vollendeter Geschichtschreiber, und zu Herodot und Livius, Xenophon, Cäsar und Sallust gehört er als Ergänzung. (Vgl. m. Handb. S. 488 ff.) In Plato lernt der Schüler einen Philosophen kennen, dessen Eigentümlichkeit und Nutzen für seine logische Bildung er am besten am Krito erkennt;¹⁾ in die ethischen Anschauungen führt ihn die Verteidigungsrede des Sokrates ein; die erzählenden Teile des Phädo bilden die notwendige Ergänzung dieser beiden Schriften bezüglich des Schicksals des Sokrates. (Über die Behandlung s. m. Handb. S. 491 f.) Endlich werden noch 1 oder 2 Tragödien des Sophokles gelesen²⁾ (Antigone und König Ödipus); mit guten Jahrgängen habe ich auch schon öfter rasch die Euripideische Iphigenie auf Tauris gelesen; bei geringeren Cöten begnüge ich mich mit einer eingehenden Gedankenanalyse und lasse nur einzelne besonders bedeutungsvoll abweichende Szenen z. B. die Erkennungsscene, die Schlussscene übersetzen. Die französische Lektüre begleitet die Geschichte, indem nur Stücke gewählt werden, welche die französische Revolution oder die napoleonische Geschichte betreffen (von Mignet, Thiers und Lanfrey); zugleich erhält der Schüler hier weitere Beispiele neuerer Geschichtschreibung. Zur Einführung in die moderne, politische Beredsamkeit dienen Mirabeau, Discours sur la banqueroute und Thiers, le ménage de l'État. (Über die epideiktische Rede s. U I). Zur Ergänzung der dramatischen Litteratur wird ein klassisches Trauerspiel (Corneille, Cid oder Racine, Athalie) mit der S. 510 m. Handb. empfohlenen Beschränkung gelesen. Im Deutschen wird die Kenntnis von Goethe, Schiller und der neueren Litteratur in einigen Hauptvertretern erstrebt. Die Schüler lesen zuerst die ersten Kapitel von Dichtung und Wahrheit, um die Anlagen und die Einflüsse kennen zu lernen, welche auf den jungen Goethe in seinem Elternhause geübt worden sind; bei dieser Gelegenheit werden sie in eine Reihe von psychologischen Fragen

1) Mein Handb. S. 491 f.

2) Ebend. S. 497 f.

eingeführt.¹⁾ Alsdann verfolgen sie die dichterische Entwicklung von Götz, Werther, Egmont und Iphigenie. In ähnlicher Weise wird Schiller behandelt (Räuber nur als Parallele von Götz vgl. m. Handb. S. 334 ff.) an Don Karlos, Maria Stuart, Wallenstein und Braut von Messina). Zur Vorbereitung auf Goethe lesen die Schüler in den Ferien zwischen U und O I 2—3 Shakespearesche Stücke, wobei ihnen bestimmte Gesichtspunkte zur Beachtung empfohlen werden (Die 3 Einheiten, Charakteristik, eingestreute Lieder u. s. w.) Als Ergänzung wird den Schülern die Privatilektüre von bestimmten Teilen von Dichtung und Wahrheit, die italienische Reise, Tasso, Fiesko, der 30 jährige Krieg und der Abfall der Niederlande empfohlen; die Briefe über Don Carlos werden bei Behandlung dieses Stückes kurz besprochen, von den Schülern mit Auszug gelesen. Nach Beendigung der Dramalektüre, die abschließend die dramatische Theorie in ihren Hauptzügen feststellt (im Anschluß an Aristoteles) wird unter Benutzung der früher erlernten Gedichte die Lyrik der beiden großen Dichter abgeschlossen. Darüber hinaus wird, wieder unter Zusammenfassung der zahlreichen erlernten Gedichte, Uhland behandelt, in gleicher Weise Arndt, Körner, Schenkendorf und Geibel, welche sämtlich sich auch zu dem Geschichtsstoffe dieser Klasse in Beziehung bringen lassen. An der Lektüre der Dramatiker und Lyriker wird der Stoff gewonnen zur Behandlung der Gefühle und des Willens; letztere wird in die Hauptgrundsätze der Ethik fortgeführt. Unterstützend für psychologische und ethische Fragen wirken die zu lesenden und in der Schule eingehend besprochenen Prosaaufsätze in Hieckes Lesebuch: 102. Über die Notwendigkeit des Ausdauerns beim Meditieren. 100. Von der Ausbildung der Sprache und Rede bei Kindern und Jünglingen. 101. Wie gelangt man zu einem guten Vortrage seiner Empfindungen? 103. Das Sittengesetz und die Glückseligkeit. 104. Naturalität und Humanität. Zur Befestigung der Ergebnisse der Litteraturbehandlung dienen: 76. Das Wesen der skizzierten Charaktere. 78. Über epische und dramatische Dich-

1) Mein Handb. S. 381 f.

tung. 80. Zur Charakteristik Schillers. 82. Über Schillers Wallenstein. 86. Über Uhlands lyrische Gedichte. Im Gebiete des geographischen Unterrichts gelangen zur Verwendung: 92. Über den Zusammenhang zwischen der Erde und der Geschichte ihrer Bewohner. 93. Die deutsche Nordseeküste. 94. Der Alpenbewohner. 97. Die Alpenreisen als geistiges Bildungsmittel. Im Geschichtsunterrichte finden Verwendung: 50. Lebensbilder aus der Zeit der Freiheitskriege. 51. Napoleons Fall. 106. Predigt bei Ausbruch des Krieges am 18. März 1813. 108. Thronrede Wilhelms I. am 19. Juli 1870. Diese Stücke werden von den Schülern so gelesen, daß jeder im stande ist knapp und geläufig die Hauptgedanken anzugeben. An den in der Schule genauer behandelten Lesestücken, zu denen noch 15. Vorzüge der antiken Bildung vor der modernen wegen seiner klaren Disposition kommt, werden in der Handb. S. 375 ff. dargelegten Weise die Hauptgesetze der Komposition entwickelt.¹⁾ In der Geschichte hat

1) Aufsatzthemen 1887/88: Goethes Wort: „Wohl dem, der seiner Eltern gern gedenkt“ auf ihn selbst angewandt. Die Zustände des deutschen Reiches nach Goethes Götz. Entspricht Goethes Egmont der aristotelischen Theorie von der Tragödie? Inwieweit mußte Goethe in „Iphigenie“ den Charakter des griech. Originals ändern? Charakter Philipps II. in Don Carlos. Inwiefern kann die Parkszenen in Maria Stuart als Peripetie bezeichnet werden? (Ext.) In welcher Weise hat Schiller seine Absicht, Maria Stuart die Sympathieen der Zuschauer zu gewinnen, durchgeführt? In wie weit läßt sich in Sophokles' König Ödipus von einer tragischen Schuld des Ödipus reden? Spricht der Chor bezüglich der Schuld der Antigone die Ansicht des Dichters aus? König Ödipus und die Braut von Messina (Abit.-Aufs.). 1888/89: Goethes Vater und sein Einfluß auf den Sohn. Unter welchen Einflüssen ist Götz entstanden? Mit welchem Rechte hat man Werther eine revolutionäre Dichtung genannt? Welche Fortschritte der dichterischen Entwicklung Goethes zeigt der Vergleich von Götz und Egmont? (Ext.) Mit welchem Rechte kann man die Iphigenie ein deutsches und ein christliches Stück nennen? Übereinstimmung und Unterschiede in der Tendenz von Lessings Nathan, Schillers Don Carlos und Goethes Iphigenie. Darlegung des Gedankenganges in Zells Aufs.: Vorzüge der antiken Bildung vor der modernen (Ext.) Die tragische Schuld des Königs Ödipus. Wie hat Schiller den Realisten Wallenstein uns menschlich näher gebracht? In welchen Punkten läßt sich in der Braut von Messina der Einfluß der griech. Tragödie nachweisen? (Abit.-Aufs.).

diese Klasse die Zeit von 1641—1888 zu behandeln. (Über die Auswahl und Behandlung s. m. Handb. S. 556 ff. und Z. f. d. Gymn.-Wes. 43, 513 ff.) Doch nicht minder wichtig ist die Aufgabe, was im Laufe der Jahre und namentlich in O I selbst über die Kulturgeschichte (insbesondere Staatsverfassung und Verwaltung, volkswirtschaftliche Fragen) erlernt worden ist, hier zu klaren und festen Kenntnissen zusammenzuschließen, da dies heute eine der wertvollsten Mitgaben für das Leben ist. In der Geographie gelangen die europäischen Länder, besonders Deutschland zur letzten abschließenden Behandlung. Über das Zeichnen gilt das bei U II Bemerkte. In dem Geschichtsunterrichte lernt der Schüler den Renaissancestil an einigen typischen Beispielen kennen; diese Belehrungen geben Gelegenheit, auf die Griechen und das Mittelalter wiederholend und zusammenfassend zurückzugreifen. Physik und Mathematik treten in dieser Klasse in der mathematischen und physikalischen Geographie in die innigste Beziehung; dieser Unterricht gewährt insofern einen Abschluß, als fast alle auf den vorhergehenden Stufen behandelten Gebiete sich hier zu einer allgemeinen Naturbetrachtung zusammenfassend vereinigen lassen. Im Anschluß an die Lektüre werden den Schülern bekannt die Statuen und Darstellungen von: Homeros und Thukydides, Sokrates (Plato, Apolog.) Apollo von Belvedere (Ilias), Niobe (Antigone) Myrons Diskoswerfer.

Die Ergebnisse des abschließenden Konzentrationsunterrichtes in dieser Klasse sind ungefähr folgende:

A. Auf sachlichem Gebiete: 1. das Land. Historische, politische und physikalische Kenntnis der europäischen Haupt-Länder, speziell Deutschlands. Die territoriale Entstehung Hessens. Kenntnis des Vaterlandes mit Bezug auf die politischen Gebietsänderungen des 18. und 19. Jahrhunderts. Betonung der einigenden Gewalten gegenüber den durch die Bodenbeschaffenheit bedingten trennenden Einflüssen. Grundzüge der mathematischen Geographie und Astronomie d. h. vor allem die astronomischen Beziehungen von Sonne, Erde, Mond. 2. Der Mensch. Grundzüge des deutschen Wesens. Menschliche Psychologie (Beziehungen zwischen Leib und

Seele. Die psychischen Vorgänge: Vorstellen [Bewußtsein, Per- und Apperzeption, Aufmerksamkeit, Verstand, Gedächtnis, Phantasie aktiv und passiv, Grundzüge der Logik], Fühlen, Gemüt [Lust, Unlust, intellektuelle, moralische, religiöse, ästhetische Gefühle], Affekte, Trieb, Wollen [Maxime, Charakter]. Grundzüge der Ethik: Gesamtbewußtsein und Gesamtwille. Willensfreiheit. Gewissen. Imperative Motive (des Zwanges, der Freiheit, der Vorstellung des sittlichen Lebensideals). Die sittlichen Zwecke (öffentliche Wohlfahrt und allgemeiner Fortschritt). Sittliche und unsittliche Motive (Verbrechen und unsittliche Handlung, moralische Schlechtigkeit und sittliche Schwäche). Die gesellschaftliche Lage: Genußsucht, Neid, Egoismus. Die individuellen (Treue [s. Frick a. a. O. S. 17] Pflichttreue, Selbstbeherrschung, Selbstachtung, Ehrtrieb, Ehrliche, mit besonderer Berücksichtigung der aus der Lektüre erarbeiteten verschiedenen Strahlungen des Ehrbegriffs [s. Frick a. a. O. 17], Bescheidenheit), sozialen (Nächstenliebe, Dankbarkeit, Pietät, Gemeinsinn, Heimats- und Vaterlandsliebe, Wahrhaftigkeit) und humanen Normen (Demut, Selbsthingabe). Die sittliche Bedeutung des Besitzes, der Gesellschaft (Familie, Gesellschaftsklassen [Teilung der Arbeit, Verbände und Genossenschaften, Gemeinde]), des Staates, insbesondere als Rechtsgemeinschaft. Persönlichkeiten: Ödipus, Antigone, Achill, Perikles, Sokrates, Augustus, Armin, Cromwell, Ludwig XIV., Friedrich d. Gr., Mirabeau, Stein, Blücher — Gneisenau, Napoleon I., Wilhelm I., Bismark, Moltke — Götz, Iphigenie, Wallenstein, die Schriftsteller der Klassenlektüre. 3. Die Staatseinrichtungen a) Die Staatsverfassung. Die Souveränität (England, Frankreich) und die Revolution. Kenntnis der Entwicklung der hessischen und der deutschen Staatsverfassung (Kaiser, Landesfürst, Bundesrat — Reichstag, 2 Kammern). Klare Begriffe der absoluten und der beschränkten Monarchie, Militärmonarchie und demokratisches, napoleonisches Kaisertum, Republik¹⁾, Theokratie. Die Bedeutung des Besitzes in der heutigen Staatsverfassung (Stimm-

1) M. Abhandl. Z. f. Gymn.-Wes. 42, 408 ff.

recht, direkte, indirekte Wahlen). Die Auswanderung s. unter 4. b) Die Staatsverwaltung. Beamten- und Selbstverwaltung in Gießen, Hessen und im Reiche. Die Reichs-Gerichtsorganisation, die Reichsgesetzgebung.¹⁾ Das Steuerwesen²⁾ (Matrikular-Beiträge und Reichssteuern). 4. Kulturverhältnisse. Die Entstehung des 3. und 4. Standes. Bedeutung derselben. Die Repräsentativ-Verfassung. Umschwung in den Lebensverhältnissen durch die Maschine (Fabriken) und durch die gesteigerten Verkehrsmittel (Dampf, Elektrizität). Die soziale Frage. Bedeutung der Wissenschaft in diesem Zusammenhange. Bedeutung des Christentums in gleicher Richtung. Nationalität und internationale Verbindungen. Universal-Reiche. Das europäische Gleichgewicht. Bedeutung der Religion auf politischem Gebiete. Kurze Zusammenfassung der früheren Ergebnisse auf dem Gebiete der Kunst und Ausblick auf die deutsche Kunst und ihre Abhängigkeit von der griechischen. 5. Verkehr. Die neuen Verkehrsmittel (Dampf, Elektrizität), der Zollverein, Schutzzoll und Freihandel. Der Welthandel und seine Mittel. Stellung Deutschlands im Welthandel und Weltverkehr. Das Geld (Papier- und sonstiges Kreditgeld, Wechsel, Goldwährung). Kolonialfrage. Die Auswanderung (Erweiterung des Begriffes von U I Völkerwanderung). 6. Das Kriegswesen. Allgemeine Wehrpflicht. Das Freiwilligen-Institut. Das alte und das neue Volksheer. Der oberste Kriegsherr. Partikular-Rechte. Die Bedeutung der wissenschaftlichen Erfindungen für das Heerwesen. Der Wert der geistigen und sittlichen Bildung für das Heer. Rückblick auf die Ilias: *εἰς οἰωνὸς ἀριστος, αὐνέσθαι περὶ πάντης*. Die Reichsmarine. Die großen Feldherren unserer Zeit. 7. Religiöse³⁾ und sittliche Vorstellungen. Die göttliche Weisheit und Gnade aus der Dichterlektüre entwickelt. Das christliche Heilsbedürfnis. Gegensätze und Berührungspunkte von Katholizismus und Protestantismus: Die Weltmission (Frick, Lehrpr. 12, 91 ff.) Die Armen-

1) M. Abhandl. Z. f. d. Gymn.-W. 424 ff.

2) Ebend. 427 ff.

3) Hierzu Frick a. a. O. S. 21 f.

und Krankenpflege. Die Stellung der Päpste vor und nach den Vaticanum. Die Union. Elementare Belehrung über die Kämpfe zwischen Kirche und Staat im 19. Jahrhundert. Bedeutung des Nationalgefühls für die kirchliche Entwicklung. Bedeutung der Kirche und des Christentums in der Lösung der sozialen Frage. Über die sittlichen Begriffe s. unter 2. Ethische Spruchweisheit (der griech. Beispielsammlung, der griech. Tragödie und der deutschen Dramen). 8. Pflege des Naturgefühls. Förderung desselben durch die gleichen Mittel wie in UI; hier sind außerdem besonders die Goetheschen lyrischen Gedichte, Werther, die Sophokleischen Chorgesänge, die Horazischen Oden und Satiren sowie die deutschen Lesestücke 92, 93, 96 und 97 zu verwerten. Ein Abschluß läßt sich nur in der Richtung herbeiführen, daß die allmählich bekannt gewordenen Einzelthatsachen gruppiert und daraus einige allgemeine Prinzipien erkannt werden (z. B. Wirkung der Farbe, Zusammenhang zwischen Landschaft und innerer Stimmung, Bedeutung der Abwechslung u. s. w.)

B. auf sprachlichem Gebiete. Hier gilt das in UI Gesagte. Freie Vorträge über Ergebnisse des Unterrichts. Im Griechischen lernt der Schüler an Homer, Herodot, Thukydides, Sophokles und Plato ein Stück Sprachentwicklung kennen.

C. auf litterargeschichtlichem Gebiete. Wesen, Stellung und Bedeutung des Sängers und Dichters im Altertum, im Mittelalter und in der Neuzeit. Die homerische Frage als Abschluß der Behandlung des Volksepos in elementarer Darlegung. Zusammenfassende und begrifflich abgeschlossene Kenntnis der dramatischen Theorie und der lyrischen Dichtung (M. Handb. S. 341 f. 338 f.) Besondere Ausgestaltung des Tragischen (an den deutschen und griechischen Tragödien, aber auch an großen epischen und geschichtlichen Katastrophen [Frick a. a. O. S. 17]). Der Einfluß der Griechen auf die deutschen Dichter seit Klopstock. Die Geschichtschreibung typisch abgeschlossen. Die philosophische Darstellung an Plato kennen gelernt. Der Begriff des Lehrgedichts, wenn Horaz *ars poetica* gelesen wird. Der Begriff des Romans aus Werther, Dichtung und Wahrheit und privatim von den Schülern gelesenen

Romanen entwickelt. Die in UI erworbenen Kenntnisse der lyrischen Metrik werden auf Goethe (Iphigenie) und Schiller (Braut von Messina) angewandt. Entwicklung des 5 füsigen jambischen Verses bei Goethe (Egmont, Iphigenie).

D. auf dem Gebiete des Sehens. Hauptstilarten der Baukunst im Zusammenhange behandelt: Renaissance. Thukydides (Holkham-Hall). Homeros (Capitol). Myrons Diskoswerfer. Apollo von Belvedere. Niobe (Anschluß an Antigone). Sokrates (von Villa Albani).

Wenn ich die vorstehende Arbeit überblicke, werde ich mir ihrer Mangelhaftigkeit erst recht bewußt. Aber ich bitte, diese Mängel mit der Schwierigkeit zu entschuldigen, einen so umfangreichen Stoff in eine übersichtliche Form zu bringen. Der Leser wird die Ungleichheit der Ausführung mißfällig bemerken. Sie war aber geboten, wenn wenig lehrreiche Wiederholungen vermieden werden sollten. Ich war auch in diesem Punkte bestrebt, möglichst typisch zu arbeiten. Vieles konnte nur angedeutet werden; doch hoffe ich, daß ich nirgends unverständlich geworden bin.

Wenn ich nun selbst die Summe dessen ziehen soll, was das dargestellte Verfahren an Vorzügen aufweist, so halte ich für den größten, daß bei demselben auf der obersten Stufe die errungenen Kenntnisse und Belehrungen ausmünden in das eigne Volkstum und in die eigne Zeit. In diesem Sinne allein halte ich die Aufgabe, die man den höheren Schulen gesteckt hat, den Schüler auf die Höhe der Gesamtbildung der Nation zu führen, für lösbar. Im einzelnen betrachte ich durch unser Verfahren die Forderung, daß für den Schüler nur das Beste gut genug sein dürfe, in der Hauptsache durchgeführt; ebenso hat die Beschränkung Verwirklichung gefunden, daß der Unterricht nur das Elementare und Grundlegende vorzuführen habe; denn nur die hervorragendsten Litteraturgattungen und in diesen die bedeutendsten, meist typischen Vertreter mit ihren wertvollsten Werken haben Aufnahme gefunden. Wo hervorragende Vertreter einer Gattung das Wesen derselben selbst erörtert haben, wird die betr. Schrift

dem Schüler zugeführt (Cic. de orat., Horaz Ars poëtica). Für die Einführung in die geschichtliche Welt sind nur die Haupt-Kulturvölker gewählt, und aus deren Geschichte ist alles Unwesentliche entfernt; soweit es möglich war, treten überall die Anfänge, die Höhepunkte und das Ende der betreffenden Entwicklung deutlich hervor. Wenn von den drei großen Centren Natur, Geschichte, Gott das letztere nicht überall so berücksichtigt ist, wie es sein müßte, so scheint dies doch mehr so, als es in der That der Fall ist. Der ganze Unterricht ist von christlich-sittlichem Geiste durchdrungen, und der Religionsunterricht speziell erfüllt die Aufgabe, die ihm die kirchlichen Behörden zugewiesen haben. Der Mangel der durchgehenden Verbindung liegt in organisatorischen Verhältnissen begründet, die durch persönliche Beziehungen gemildert, aber nie völlig beseitigt werden können.

Die wichtigste Aufgabe unserer Zeit, die Minderung und Schwächung des isolierten Fachwissens an unseren Schulen ist, soweit ich hier urteilen darf, in ziemlich wirksamer Weise gelöst. Mit der Durchführung der Konzentration des Unterrichtes in der Person des Lehrers ist Ernst gemacht, in den einzelnen Unterrichtsobjekten sind die verbindenden Teile überall in den Vordergrund gestellt; der geschichtliche Unterricht bedingt überall die Anlehnung der Lektüre, aber auch des übrigen Schulunterrichts, soweit es geschehen kann. Aber auch in einem anderen, nicht minder wichtigen Punkte scheint mir unser Verfahren Vorzüge zu bieten. Wir suchen überall von der eigenen Erfahrung des Schülers auszugehen und die Unterrichtsgegenstände immer wieder an diese anzuschließen und mit ihr fest zu verknüpfen. Letzteres ist nur dadurch zu erreichen, daß die wichtigeren Lehren und Ergebnisse immer wiederkehren und in stets neuen Erscheinungen sich als das Bleibende, Feste, Typische allmählich herausbilden. Zu diesem Zwecke sind feste Gedanken-Centren aufgestellt, denen der Unterricht überall wieder zustrebt, die bald mehr, bald weniger hervortreten, deren Aufgabe und Gewinn aber nie völlig zurücktritt. Kenntnisse muß der Schüler erwerben teils zur Übung des Gedächtnisses, teils als Stoff seiner intellektuellen Arbeit.

Aber bei der Erwerbung suchen wir der Belehrung durch das lebendige Wort den Vorzug zu geben vor der Belehrung durch das gedruckte. Und da die Kenntnisse für die geistige Bildung desto größeren Wert haben, je mehr sie durch Schlußfolgerungen aus vorhandenen Kenntnissen oder durch Betrachtung und Anschauung oder durch Verbindung dieser Prozesse zustande gekommen sind, suchen wir die Erarbeitung der durch Konzentration zu erwerbenden Kenntnisse nur in den Unterricht zu verlegen, überall durch die intellektuelle Kraft der Schüler zu gewinnen und die Ergebnisse der vorhergehenden Klassen überall zum Ausgangspunkte für die folgenden zu machen. Hierin liegt die richtige Gedächtnisbildung. Was die Hauptsache an einer Schule mit vorwiegend sprachlich-historischem Charakter ist, die Lektüre ist so ausgewählt und planmäßig verknüpft, daß sie immer mehr den geistigen Gesichtskreis der Schüler bereichert und erweitert, ihn von den einfachsten Verhältnissen gesellschaftlichen Lebens zu ausgebildeten staatlichen Zuständen führt, seine Teilnahme so gut für die einzelnen Persönlichkeiten wie für die gesellschaftlichen und religiösen Zustände erweckt, entwickelt und berichtigt.

Wie wir bestrebt sind, in der Geschichte jedes Volkes die kulturhistorischen Stufen, die es durchlaufen hat, dem Schüler klarzustellen und diese Erkenntnisse immer wieder an dem neu hinzutretenden zu erneuern und zu erweitern, so haben wir auch bei der Wahl der Schriftsteller in der Hauptsache den historischen Entwicklungsgang teils betreffs der Litteraturgattungen (Geschichte — Beredsamkeit — Philosophie; Epos — Lyrik — Drama) teils betreffs der Entwicklung der einzelnen Schriftstellerpersönlichkeiten festzuhalten versucht.

Bei dem Lehrverfahren im einzelnen suchen wir die Selbstthätigkeit des Schülers durch möglichst induktives Verfahren zu entwickeln. Im einzelnen, aber auch im ganzen; denn wie der einzelne induktive Denkprozeß mit der begrifflichen Abstraktion schließt, so behalten wir im großen und ganzen der Ober-Prima die begriffliche Zusammenfassung vor. Nur im großen und ganzen freilich; denn es läßt sich gar nicht an-

ders machen, als daß schon jede Klasse nach ihrem Standpunkte solche begrifflichen Zusammenfassungen vollzieht. Wir suchen dadurch die Fertigkeit herbeizuführen, verwickelte Bestände von Thatsachen genauer aufzufassen, sicher und sachgemäß zu analysieren und, wo dies angeht, sie auf einfache Gesetze zurückzuführen. Gilt diese Arbeit vorzugsweise der intellektuellen Entwicklung, so dürfen wir doch auch das von unserem Verfahren aussprechen, daß die anderen Seiten des psychischen Lebens (Phantasie, Gemüt, Wille) nicht vernachlässigt werden. Aber auch die Sinne gelangen zu der ihnen gebührenden Beteiligung, indem überall die Anschauung und Beobachtung gepflegt und im Natur- und Zeichenunterrichte systematisch gebildet wird. Für einen besonderen Vorzug halte ich die ausgedehnte deutsche Lektüre, die in allen Klassen besteht und den gesamten Unterricht unterstützt und befruchtet. Wenn bei uns auch für die Privatlektüre vorwiegend die deutsche Litteratur, insbesondere in der Prima, herangezogen wird, so hängt dies mit der der obersten Klasse gestellten Aufgabe aufs engste zusammen; vielleicht läßt sich auch auf diesem Wege ein fortdauerndes Interesse für die heimatliche Litteratur am ehesten begründen; gelangt es im Drange der Fachinteressen nicht zur Entfaltung, so geht doch der Gewinn, den der Schüler bereits auf der Schule gehabt hat, nicht gänzlich verloren.

Wenn ich endlich den Abschluß unseres Unterrichts betrachte, so glaube ich, kein Vorwurf ist heute weniger gegen diese oder eine ähnliche Art des Unterrichts berechtigt, als der, das Gymnasium entnationalisiere die Jugend und entfremde sie der Gegenwart. Denn auch dem blödesten Schüler geht dabei das Verständnis auf, daß man ihn in fremde Länder führte, um sein eigenes Vaterland allseitig kennen zu lernen; und daß er das geschichtliche Leben der alten Kulturvölker kennen lernte, um sein eigenes Volkstum und seine Zeit historisch zu verstehen. Und mögen im einzelnen noch manche Fragen zu lösen sein, wie dieses Ziel am wirksamsten zu erreichen sei, über die Hauptaufgabe selbst können Meinungsverschiedenheiten nicht bestehen.

Nur wenn das Gymnasium diese nicht mehr zu erfüllen vermöchte, dann wäre es reif zum Untergange. Hoffentlich werden recht viele besser gelungene Versuche durch vorstehende Darstellung veranlaßt werden und den Beweis liefern, daß der deutsche Lehrerstand sich stets dieser seiner höchsten und heiligsten Aufgabe bewußt ist.

Anhang.

Ich gebe hier Texte von lateinischen Arbeiten, beliebig aus dem letzten Jahre herausgegriffen, die sämtlich von den betreffenden Lehrern im Anschluß an die Klassenlektüre gearbeitet sind. Dazu kommen 5 Texte von Reifeprüfungs-Arbeiten. Zu deren Bearbeitung war früher eine Zeit von 5 und ist jetzt eine solche von 4 Stunden gegeben; auch sie schlossen sich der Lektüre des letzten Gymnasialjahres an. Die Texte von 1881 und 1882 sind von dem jetzigen Direktor des Hamburger Johanneums Prof. Dr. Schultes, die von 1884, 1886 und 1888 von Prof. Dr. Dettweiler verfaßt. Es wurden absichtlich zeitlich auseinanderliegende Arbeiten gewählt, weil sich daraus ersehen läßt, daß trotz wachsender inhaltlicher Vertiefung des Unterrichts die Ziele der lateinischen Schreibübungen nicht herabgesetzt werden mußten.

Zu der Art der Anfertigung der nachstehenden Arbeiten vgl. m. Handb. S. 406 f. 410 f.

VI.

(Im Anschluß an Schmidt I, S. 35 und S. 241 [Kassandras Warnruf]).

Als die Trojaner Helena, die Gattin des Menelaus, in ihren Mauern zurückhielten, verkündigte Cassandra, die Tochter des Königs Priamus, den Untergang der Stadt. „Ich bin Priesterin des Apollo“, sagte sie, „und meine Stimme ist die Stimme des Gottes. Wenn Helena nicht aus der Stadt weggebracht wird (Fut. II), werden die Griechen Troja mit Waffengewalt erobern. Alles wird durch Mord und Brand verwüstet (werden), die Männer werden getötet (werden), und auch das Leben der weinenden Frauen und Kinder wird nicht geschont werden.“

V.

(Im Anschluß an Schmidt I S. 104 [Leonidas]).

Als Xerxes gegen Griechenland zu Felde zog, gaben die Lacedämonier dem Leonidas den Befehl, bei den Thermopylen Widerstand zu leisten. Denn sie glaubten, er sei am leichtesten im stande, das Vaterland zu retten. Den Ephoren aber antwortete er auf ihre Frage, ob er hinreichend (viele) Soldaten bei sich habe: „Ich nehme Leute genug mit mir, um den Barbaren den Weg zu versperren.“ Nach seiner Ankunft bei den Thermopylen soll er dann seine Leute folgendermaßen angeredet haben: „Wir wollen tapfer kämpfen; denn ich glaube, daß wir für das Vaterland sterben werden.“

IV.

v. Themist. c. 10.

Ältere Leute erzählten, daß die Strapazen, welche die Soldaten Napoleons auf der Flucht aus Rußland erduldet haben, ganz entsetzlich gewesen sind. Es scheint, als ob die Kälte damals strenger gewesen wäre, als in den übrigen Jahren. Die meisten von den Soldaten hatten keine Kleider und kein Schuhwerk (wurde angegeben) mehr. Man litt auch Mangel an Lebensmitteln. Daher zehrte man die Pferde auf und versuchte auf jede Weise dem Tode zu entgehen. Da eine Menge Menschen durch Wunden, Hunger und Kälte umkam, füllten sich alle Wege mit Leichen. Dadurch entstanden wiederum Krankheiten. Man wird daher diesen Krieg, durch den so viele tapfere Männer elend zu Grunde gingen, dem Napoleon zum Vorwurf machen müssen.

U III.

(Im Anschluß an Ovid).

Nach dem Verluste seiner Gattin wurde Orpheus von so heftigem Schmerze ergriffen, daß er in die Unterwelt zu gehen beschloß, um sie zurückzuführen. Es fehlte allerdings nicht an Leuten, welche den so berühmten Sänger überreden wollten, nicht dahin zu gehen, von wo noch nie jemand zurückgekehrt wäre. Aber er war nicht der Mann, sich durch solche Gefahren schrecken zu lassen. Er ging daher zu Pluto und Proserpina und sprach zu ihnen: er sei nicht gekommen, um den Cerberus zu fesseln und auf die Oberwelt zu schleppen, sondern um seine Gattin zu holen; warum sie dieselbe denn zurückhielten? Sie sollten ihr Schicksal rückgängig machen und sie auf die Oberwelt zurückkehren lassen. Mochten nun die Götter durch das Lied des Orpheus gerührt worden sein, der den vorzeitigen Tod

seiner Gattin beklagte, oder mochten sie der treuen Liebe der Gatten gedenken; (das Ergebnis war, daß) sie glaubten, er verdiene die Gattin zurückzuerhalten.

O III.

(Anschluß an Caesar).

Wer von euch hätte nicht gehört, daß die Macht der Deutschen innerhalb nur weniger Jahre in Afrika sehr gewachsen ist? Wenn ihr mir verspricht, aufmerksam zu sein, so werde ich kurz erzählen, wie sie zu solcher Macht gelangten. Der Herrscher der Insel Sansibar genoß allzu geringes Ansehen, als daß er die gegenüberliegende Küste des Festlandes hätte behaupten können. Daher konnte er nicht umhin, sie deutschen Kaufleuten zu übergeben. Diese aber hatten nichts angelegentlicheres zu thun, als die Araber zu hindern, Sklaven zu fangen, sie an die Küste zu bringen und zu verkaufen. Anstatt aber die ungewohnte Herrschaft sich gefallen zu lassen, zettelten die Araber, welche es schmerzlich empfanden, aus ihrer früheren Machtstellung verdrängt zu werden, eine Verschwörung an, steckten viele Dörfer an der Küste in Brand, zerstörten sie und vertrieben die Deutschen. Der deutsche Kaiser schickte aber einen sehr landeskundigen Offizier nach Afrika, um an den Verbrechern Rache zu nehmen.

U II.

(Anschluß an Curtius).

Als nach dem Tode des glorreichen Kaisers Wilhelm ein französischer Dichter die Deutschen öffentlich fragte, ob sie nicht bereit seien, um den Preis der Rückgabe von Elsaß und Lothringen Freunde und Bundesgenossen der Franzosen zu werden, war es uns allen klar, welche Antwort man darauf geben müsse. Viele haben allerdings jenes übermütige Gedicht nicht gelesen; aber oft genug konnte man hören, wie sehr grade die besten und patriotischsten Männer durch dasselbe sich verletzt fühlten. Die Gründe dieser Erbitterung sind unschwer zu finden. Man erinnerte sich, daß nie ein Volk ruchlosere Kriege gegen die Deutschen unternommen hat als die Franzosen: hätte doch niemand dem ruhmsüchtigen Ludwig XIV. einst Veranlassung gegeben, Städte und Länder am rechten Rheinufer zu verwüsten! Außerdem — konnte man hören — sollten die Franzosen doch nicht vergessen, daß es ein Zeichen niedrigster Feigheit sein würde, die Provinzen wieder aufzugeben, die einst gegen alles Recht von den Franzosen unterworfen, nach 200 jähriger Entfremdung mit Strömen Blutes vor 19 Jahren

endlich zurückgewonnen worden seien. Wenn sie noch 3 mal versuchen würden, dieselben wiederzugewinnen, so würden sie dreimal die Erfahrung machen, daß alle Deutschen bereit seien, für dieselben ihr Blut zu vergießen.

O II.

(Im Anschluß an Liv. XXI, 39. 40).

Als Scipio sein Lager an den Ticinus vorgeschoben hatte, kam das Heer des Feindes in Sicht. Das Rekrutenheer, an dessen Spitze er stand, war eingeschüchtert infolge der jüngsten Kämpfe; und so glaubte er, bevor er die Truppen in den Kampf führte, eine Ansprache an sie halten zu müssen, zumal da sie ihm bis dahin unbekannt gewesen waren. Schwerlich, sagte er, wird es jemand unter euch unbekannt sein, daß der Feind, mit dem ihr zu kämpfen habt, derselbe ist, den eure Väter zu Lande und zur See besiegt haben, und der Feldherr der Sohn desjenigen, der auf Befehl unseres Konsuls knirschend und mit blutendem Herzen Eryx räumen mußte. Es könnte mir jemand einwerfen: Dies sind ja nicht die in Sizilien besiegten Krieger, es ist zwar nur ein kleines Häuflein, aber es sind lauter Leute, die 20 Jahre lang in Spanien gedient haben, ohne jemals dem Feind den Rücken zu kehren. Darauf antworte ich: Schon vor dem Alpenübergang, als ihre Kraft noch ungeschwächt war, haben sie den Kampf abgelehnt. Werden sie jetzt etwa mehr Hoffnung bekommen haben, nachdem zwei Drittel beim Übergang zu Grunde gegangen sind, und der Rest nur mit zerschundenen und erfrorenen Gliedern in der Ebene angelangt ist? Es müsste denn der Mut der Leute, die am Rhône wie die Hasen davonliefen, während des Überganges gewachsen sein.

U I.

(Anschluß an Cic. de off.)

Die bekannte Geschichte, welche von der Freundschaft des Damon und Phintias erzählt wird, und die ja auch einer der größten deutschen Dichter mit verändertem Namen verherrlicht hat, steht auch im Cicero in den Officien, der besten Schrift, die er über philosophische Fragen geschrieben hat. Wenn überhaupt seine Werke voll sind von eingestreuten Erzählungen und Beispielen, und wir uns nach den Gründen für diese Methode fragen, so wird man sich sagen müssen, die philosophischen Schriften drohten im Vergleich zu anderen Werken, z. B. den Geschichtswerken über die Kriegsthaten, in denen sich die Römer vor allen ausgezeichnet haben, in den Hintergrund zu treten. Cicero that daher bei dem praktischen Ge-

meinsinn seiner Mitbürger recht daran, die trockene Theorie durch Beispiele aus der Wirklichkeit anschaulich zu machen. Damit steht nicht im Widerspruch, daß manche dieser Geschichten nicht recht in den Zusammenhang passen; denn er ging ja nur darauf aus, jene Studien, welche darniederlagen, zu wecken, und da machte es wenig aus, ob eine Geschichte an unpassender Stelle stand oder auch ganz erfunden war, wie z. B. die, daß die Athener beschlossen hätten, den Aegineten, weil sie eine große Flotte besaßen und so den Piräus bedrohten, die Daumen abschneiden zu lassen.

Maturitätsprüfung 1881.

Lateinische Übersetzung im Anschluß an Ciceros Tusculanen I.

Wie sehr Cicero für Plato begeistert war, läßt sich schon aus dem Umstande ersehen, daß er erklärt, wenn Plato keinen Beweis für die Unsterblichkeit beibrächte, würde er ihn durch das bloße Gewicht seines Namens überwältigen. Daher darf man sich nicht wundern, daß er bei der Abfassung des Buches, in welchem er beweist, daß der Tod kein Übel ist, die Schriften Platos an vielen Stellen benutzt hat.

Sehen wir nicht, wie er einen ziemlich großen Teil der Rede, die Plato den Sokrates vor den attischen Richtern halten läßt, ins Lateinische übersetzt hat? Nicht, als hätte er gefürchtet, seine Leser möchten das Griechische minder leicht verstehen, sondern weil er die Gewohnheit hat, ebensowenig in lateinischer Darstellung griechisch, als in griechischer Darstellung lateinisch zu reden. Ja, auch aus dem Phädrus hat er eine Stelle in lateinischer Wiedergabe in die Tusculanen aufgenommen; ich meine den Abschnitt, wo Plato auseinandersetzt: Die Seele bewege sich aus eigener Kraft und nicht infolge äußerer Anstosses; was aber durch eigene, innerliche Bewegung getrieben werde, habe weder einen Anfang noch ein Ende der Bewegung; daraus ergebe sich, daß die Seele weder entstanden noch zum Untergang bestimmt sei.

Was soll ich vollends von der Schrift über die Seele sagen? Schon der junge Hörer bekennt von sich, er habe sie häufig aufgeschlagen: wie viel eifriger mag es dann der Meister selbst gethan haben? Giebt er nicht ferner von Platos Lehre über die Wiedererinnerung an ein früheres Leben eine ausführliche Darlegung? Weiter, erachtet er nicht den Aristoxenus, den Leugner des Daseins der Seele, eines Tadels wert, weil er eine Ansicht aufstelle, deren Widersinnigkeit lange zuvor im Phädon bewiesen sei? Wozu soll ich über den Menon reden? Als ob sich nicht jeder an die in Kapitel 24 zitierte Stelle erinnerte, wo Sokrates einem *μετράκιον* geometrische Fragen vorlegt!

Dagegen ist der Theätet wohl nicht hierher zu rechnen. Man wird mir einwenden, Cicero lehre in den Tusculanen, ähnlich wie Plato im Theätet, daß nicht der Körper der Sitz der Wahrnehmung ist, sondern daß die Seele es ist, die da sieht und hört. Ich gebe zu, daß sich eine gewisse Ähnlichkeit findet. Allein die Sache ist doch zu bekannt gewesen, als daß man behaupten könnte, Ciceros Weisheit müsse gerade aus jener Quelle geflossen sein. Ebensowenig ist es von Wichtigkeit, zu entscheiden, ob er seine Bemerkungen über die dreiteilige Gestalt der Seele aus dem Timäus oder aus der Republik geschöpft hat. Hat es etwa jemand verbor-gen bleiben können, daß Cicero beide Bücher mit großem Eifer studiert hat? Freilich, wenn mich jemand nach meiner persönlichen Meinung fragte, so würde ich aus dem Grunde, weil Cicero auch von der räumlichen Getrenntheit jener drei Teile spricht, unbedenklich den Timäus vorziehen.

Maturitätsprüfung Ostern 1882.

Lateinische Übersetzung im Anschluß an Tacitus' Historien.

Kaum war der Sieg der Flavianischen Partei entschieden, da hatte Domitian, der in dem Jahre, wo sein Vater nach der Krone griff, 18 Lebensjahre zählte, nichts Eiligeres zu thun, als durch Laster und Lüste aller Art den Nachweis zu führen, daß bei der hohen Stellung des Vaters dem Sohne alles erlaubt sei. Wie er sich später nach seinem Regierungsantritt gezeigt hat, ist aus dem Schlußteil der Schrift, die Tacitus dem Andenken seines Schwiegervaters gewidmet hat, unschwer zu erkennen; und so wird es sich lohnen, jene Kapitel, soweit sie wenigstens hierher gehören, in Kürze zu durchmustern.

So wird er z. B. beschuldigt, das Kriegswesen in einem Maße vernachlässigt zu haben, daß sich Verlust auf Verlust häufte. Und doch ist ohne Zweifel keine Auszeichnung eines Kaisers würdiger, als die militärische. Ich will mich nicht des längeren ergehen über die Fehler, die nicht sowohl durch seine Unthätigkeit, als durch die Feigheit der Generäle, denen die Heere anvertraut wurden, begangen sind. Nur soviel sei gesagt: im Jahre 86 und dem folgenden sind in Mösien, Dacien, Germanien und Pannonien soviel Heere weggefangen, soviel befestigte Anlagen verloren worden, daß es schließlichs fraglich wurde, ob man die Winterquartiere der Legionen behaupten könne oder nicht. Vollends wem hätte nicht ein Fürst zum Gegenstande des Spottes werden sollen, der sich nicht geschämt hatte, auf dem Handelswege Leute zu kaufen, denen er das Aussehen von gefangenen Chatten gab, um sie so in einem Scheintriumphe aufzuführen? Und wer möchte sich wundern, daß einem solchen Kaiser die Männer verhaßt waren, die wegen eines wirklich bedeutenden Sieges vom Volke bewundert wurden?

Man könnte mir einwenden, er habe doch dem Agricola, dem Eroberer Schottlands, alle Ehrenzeichen, die damals an Stelle eines Triumphes gegeben zu werden pflegten, im Senate zuerkennen lassen. Das glaube ich schon. Es entging ihm eben nicht, daß jener Mann, so lange er Britannien noch in seiner Gewalt hatte, geschont werden müsse. Aber ich frage: wer wüßte nicht, wie er denselben Mann, der mehr als irgend jemand in Britannien ausgerichtet hatte, bei der Rückkehr empfangen hat?

Doch das sind noch unerhebliche Dinge. Schlimmer ist das, was er, laut dem Berichte des Tacitus, nach Agricolas Tode gethan hat.

Habt ihr etwa die zahlreichen Blutthaten, die er an Männern konsularischen Ranges beging, vergessen? Oder die zahlreichen Verbannungs-Dekrete gegen Frauen vom höchsten Stande? Ebendahin gehört es, wenn er die Kurie belagerte und den Senat mit Bewaffneten umstellte. Als wäre es nötig gewesen, einem Nero nachzueifern!

Ja, Domitian hat sich sogar sichtlich bemüht, ihn noch zu übertreffen. Denn wenn schon derjenige der höchsten Grausamkeit bezichtigt wird, der anderen den Auftrag giebt, Verbrechen zu begehen: wie viel größere Unmenschlichkeit verrät es dann, selbst den Verbrechen zuzusehen, die man befohlen hat?

Maturitätsarbeit 1884.

Lateinische Übersetzung (im Anschluß an Tac. hist.)

Der hochadlige, sonst aber recht unbedeutende Vitellius war gegen Ende des Jahres 69 von den Truppen Vespasians aufs Haupt geschlagen und, wie das bei den obwaltenden Umständen nicht anders zu erwarten war, von den eigenen Soldaten ermordet worden. Jetzt war Vespasian der einzige, welcher als Regent auftrat, und auch der Senat weigerte sich keinen Augenblick ihm zu huldigen. Trotzdem erlangte er zunächst noch nicht das Glück, sich der Segnungen des Friedens zu erfreuen, deren Wiederkehr nach den 18 monatlichen inneren und äußeren Wirren jeder Patriot sehnlichst herbeiwünschen mußte. Er sah sich sofort in einen wütenden Kampf mit den gefährlichsten Feinden, welche das Reich bedrohten, verwickelt. (Per.). Es waren die Bataver, welche trotz ihrer ausgezeichneten Stellung unter den Bundesgenossen der Römer das Joch der Fremdherrschaft abzuschütteln drohten. Ich sehe davon ab, die Thatfachen, in welchen die Gründe für diese erschütternde Bewegung zu suchen sind, ausdrücklich anzuführen. Waren sie doch in der Hauptsache dieselben, wie bei allen ähnlichen Gelegenheiten. Nur das eine verdient in erster Linie Erwähnung, daß der Zeitpunkt ganz besonders geeignet war, um in den Herzen der Rheinstämme

die Hoffnung auf Erfolg zu erwecken. Nach Tacitus waren z. B. viele Truppen, wie in tiefem Frieden, von Vitellius nach Italien berufen worden und die zur Ergänzung ausgehobenen Mannschaften nur wenig kampfstüchtig und, um mit Civilis zu reden, leere Namen. Unleugbar (verb.) aber hätte der Aufstand nicht so große Dimensionen gewonnen, wenn nicht Civilis, der Hauptmeuterer, unter dem Vorwand, ein Parteigänger Vespasians zu sein, seine eigentlichen Zwecke eine Zeitlang verborgen gehalten hätte.

Was diesen Civilis anbetrifft, so war derselbe von königlichem Stamme und ein ungemein fähiger Kopf. Seine Teilnahme an dem Aufstand des Vindex hatte ihn ins Gefängnis und an den Rand des Grabes gebracht, da die Vitellianer seine Hinrichtung verlangten. Als er nun im Namen des Vespasian die Aufforderung erhielt, einen Aufstand in seiner Heimat zu organisieren, und dadurch die nach Italien kommandierten Verstärkungen festzuhalten, glaubte er diese günstige Gelegenheit nicht verstreichen lassen zu dürfen, sondern unternahm es sofort, seine Landsleute dem äußeren Scheine nach gegen Vitellius, in Wirklichkeit aber gegen die Römer überhaupt aufzuwiegeln (Per.). Die Legionen, welche den Auftrag hatten, seine Werbungen und Unternehmungen zu fördern, schlug er, da die germanischen Hilfsvölker dieselben verrieten, und zwang sie zum Rückzug nach Vetera. Nun mangelte es ihm noch an einem regulären Heere. Deshalb sandte er Boten zu den in Mainz stehenden 8 Batavercohorten, mit dem Bedeuten, wenn sie mit dem gewinnlosen Dienste nicht mehr zufrieden seien und sich mit ihm vereinigten, so könnten sie fürder selbst das Regiment führen. So überredete er sie zum Abfall und konnte nun Vetera mit aller Macht belagern. (Per.)

Soweit war es gekommen vor der Schlacht bei Cremona. Jetzt ein paar Worte über die Verhältnisse im römischen Heere, die man kennen muß, um ein richtiges Urteil über den ganzen Verlauf der Dinge zu fällen. Da es jedoch zu weit führen würde, die Einzelheiten alle aufzuzählen, so darf ich wohl in Kurzem die Ansprache recapitulieren, welche Vindex gehalten haben soll, als er sah, daß die Soldaten in ihrem Mangel an jeglichem National- und Pflichtgefühl selbst ihn nicht schonen wollten: Zu seiner großen Beschämung müsse er es erleben, daß römische Legionen, von deren Treue er stets fest überzeugt gewesen, statt frohen Mutes in den Kampf zu ziehen, mit dem Feinde gemeinschaftliche Sache machen wollten. Sei es denn nicht historisch beglaubigt, daß selbst Bundesgenossen, beispielsweise die Saguntiner, bis zum letzten Atemzug die Treue bewahrt hätten? Freilich sei er auf den Einwand gefaßt, den Vespasian könnten sie nicht als Kaiser anerkennen. Vielmehr erblickten sie in ihm ihren Todfeind. Nun verfolge aber Civilis dieselben Zwecke, nämlich Krieg gegen diesen; folglich hätten sie allen Grund, sich ihm anzuschließen. Gebe es aber, müsse er dagegen fragen, irgend einen berechtigten Grund zum Kampfe gegen

das eigene Vaterland? Kurz, er beschwöre sie dringend, die römischen Feldlager nicht von einem Treverer oder Bataver beflecken zu lassen.

Maturitätsarbeit Ostern 1886.

Lateinische Arbeit (Anschluß an Cic. de orat. 1. 2.)

Man kann heutzutage nicht nur in Laienkreisen, sondern auch bei sonst¹⁾ ganz verständigen Leuten vielfach Stimmen hören, die eine möglichst frühe Beschäftigung der Jugend mit dem künftigen Lebensberuf verlangen. Wenn man sich dabei die Äußerungen ins Gedächtnis zurückeruft, die bei den Schriftstellern des Altertums hierüber zu lesen sind, so wird man wohl über den höheren wissenschaftlichen Sinn staunen, den die letzteren, soweit sie in Betracht kommen, an den Tag legten, besonders wenn diese Gesichtspunkte in der Litteratur eines Volkes niedergelegt sind, dessen Betonung des Praktischen und Geringschätzung aller Theorie doch allgemein bekannt ist. (Periode.)

Aus der römischen Litteratur gehört unter die Zahl der Schriften, die derartige Fragen behandeln, ohne Zweifel in erster Linie Ciceros Buch, das den Titel führt „vom Redner“ und in der letzten Zeit der Gegenstand unserer Lektüre war. Findet doch schon ein oberflächlicher Leser desselben, daß es dem Verfasser nicht sowohl darum zu thun ist, jemanden zu bilden, der im stande wäre, eine Rede zu halten, als vielmehr einen solchen, der auch nicht in einem Gebiet menschlichen Wissens unbewandert wäre (Frage). Aber noch mehr: viele Stellen, deren Aufzählung zu weit führen würde, constatieren ausdrücklich, es verrate geradezu Beschränktheit, wenn man nicht überall auf die Quellen zurückgehe. (Frage.) Sonst sei zu befürchten, daß gar oft jemand in Verlegenheit komme.

Man muß allerdings auf den Einwand gefaßt sein, die größten Staatsmänner und Redner, die der römische Staat hervorgebracht, hätten nach ihrem eigenen Geständnis einer solchen allgemeinen Bildung sich nicht erfreut, z. B. M. Antonius, der glänzende Verteidiger des aufrührerischen C. Norbanus im Jahre 94, sei ohne jeden höheren Unterricht gewesen. Wie aber, wenn Ciceros Schrift selbst das Gegenteil lehrt?

Jener hatte in Athen wie in Rhodos mit den gelehrtesten Philosophen und Rhetoren seiner Zeit im regstem Verkehr gestanden und beherrschte mit Sicherheit alle die Vorschriften, die sich namentlich auf die Erregung der menschlichen Affekte beziehen, ein Gebiet, auf dem er ja besonders

1) Bemerk. Die gesperrt gedruckten Worte beziehen sich auf die bei der Schriftstellerlektüre berücksichtigten stilistischen Fragen.

groß war. Aber die Erfahrung hatte ihn gelehrt, daß er mit seinen Reden mehr Beifall finde, wenn die Hörer bei ihrer Abneigung gegen die rein abstrakten Wissenschaften von ihm glaubten, er lege keinen Wert auf die Theorie, und deshalb ließe er es sich gerne gefallen, für wenig gelehrt zu gelten (Periode). Gewiß (Verb.) aber hätte er nicht so große Erfolge gehabt, wenn er sich nicht die umfassendsten Kenntnisse angeeignet hätte.

Wenn also ein Römer in der oben zitierten Weise das Studium einer speziellen Kunst im frühen Alter zurückgewiesen hat, sollen wir da die Grundsätze aufgeben, die unseren Jugendunterricht bis jetzt gekennzeichnet haben? Wollte sich beispielsweise der Arzt auf die Wissenszweige beschränken, die er in seinem Berufe dereinst nötig hat, so würde er, fürchte ich, statt zu den wahrhaft Gebildeten gezählt zu werden, sich von dem Handwerker wenig unterscheiden.

Maturitätsprüfung Ostern 1888.

Lateinische Arbeit (Anschluß an Tac. Germ.).

In den ersten Zeiten des Kaisertums widmete Rom unserem Volke ein Interesse, das aus den damaligen Verhältnissen leicht erklärlich ist. Abgesehen davon, daß die Kraft der Germanen sich in allen Kämpfen mit den Römern als äußerst gefährlich, man möchte fast sagen, als unbesieglich erwiesen hatte, hatten namentlich die Feldzüge unter August, Tiberius und Vespasian das bis dahin fast unzugängliche Land dem Verkehr erschlossen und die ursprüngliche Sittenreinheit seiner Bewohner dargethan. Im Winter 98 faßte Tacitus alles, was er durch Autopsie oder durch Hörensagen von jenem Volke erfahren hatte, dessen Verhältnisse damals gerade geregelt werden mußten, um den neu gewählten Kaiser Trajan die Regierung übernehmen zu lassen, in seinem berühmten Schriftchen über Germanien zusammen. Die hohe Bedeutung dieser Schrift nicht nur für die allgemeine Geschichte, sondern namentlich auch für uns ist gar nicht genug zu betonen. Es liegt nicht in meiner Absicht, jetzt diese Behauptung durch Beweisgründe zu erhärten, ich möchte aber von vornherein die Bemerkung nicht unterdrücken, daß wir trotz mancher Irrtümer, die die Schrift, wie dies für jene Zeit natürlich war, enthält — so z. B. glaubt heutzutage kein Gebildeter an die Autochthonie der Germanen — ohne Bedenken der Meinung beitreten dürfen, Tacitus' Bericht verdiene hinsichtlich der Hauptpunkte durchaus Glauben. Und wenn unsere Zeit es nicht verschmäht, griechische und römische Geschichte durch genaues Studium zu erforschen, da wäre es doch ein Widerspruch gegen

alle Vernunft, wenn wir es uns nicht angelegen sein ließen, die so ziemlich älteste und zugleich ausführlichste Urkunde, die über unser eigenes Volk existiert, eingehend kennen zu lernen.

Wenn nun in früheren Zeiten vielfach die Meinung herrschte, Tacitus habe in dieser Schrift den Römern durch die Schilderung eines Volkes, das sich nicht durch die Berührung mit anderen Völkern befleckt habe und so rein, eigenartig und nur sich selbst gleich geworden sei, die Verderbtheit der eigenen Sitten vor Augen stellen wollen, so wird diese Ansicht vor dem Urteil der Kritik schwerlich Beifall finden. Indessen läßt sich doch unmöglich in Abrede stellen, daß der Schriftsteller bei seiner Erfahrung in der Lehre der Lebensweisheit des öfteren ausdrücklich die Aufmerksamkeit seiner Landsleute auf den Unterschied der germanischen Sittenwelt und der der alten Römer lenkt, wohl ein Beweis, daß er von den Vorzügen der ersteren überzeugt war. (Periode.)

Sollten wir z. B. etwa nicht glauben, Tacitus hätte den Ausspruch gethan, in Germanien gälten gute Sitten mehr als anderswo gute Gesetze, wenn er nicht auf römische Verhältnisse hätte anspielen wollen? Und noch mehr: will jemand zweifeln, daß er der Keuschheit der germanischen Frauen und der Strenge der Ehen nur deshalb so große Lobsprüche gewidmet hat, weil die sonst so viel mächtigeren Römer in dieser Hinsicht viel ärmer waren? Als ob es nicht ausgemacht wäre, daß schon 100 Jahre früher die edelsten Männer sich veranlaßt fühlten, durch Gesetze und andere Mittel den Versuch zu machen, diese Seite des sittlichen Lebens zu heilen!

Halle a. S., Buchdruckerei des Waisenhauses.

Lehrmittel aus dem Verlage der
Buchhandlung des Waisenhauses in Halle a. S.

Daniel, H. A., weil Insp. adj. am Königl. Pädag. zu Halle, **Leitfaden für den Unterricht in der Geographie.** 171. Aufl., herausgegeben von Dr. B. Volz, Direktor des Viktoria-Gymnasiums zu Potsdam. 8. (VII u. 198 S.) 80 ⚡; Einband 20 ⚡.

— — **Lehrbuch der Geographie** für höhere Unterrichtsanstalten. 70. verbesserte Auflage, herausgegeben von Dr. B. Volz, Direktor des Viktoria-Gymnasiums zu Potsdam. 8. (VII u. 509 S.) 1,50 *ℳ*. Einband 35 ⚡.

Echtermeyer, Theodor, **Auswahl deutscher Gedichte** für höhere Schulen. 29. Auflage, herausgegeben von Hermann Masius. gr. 8. (XXVI u. 929 S.) ungebunden 3,60 *ℳ*; kart. 4 *ℳ*; in Leinen geb. 4,50 *ℳ*.

Kirchhoff, Alfred, Professor der Erdkunde an der Universität zu Halle, **Schulgeographie.** Zehnte verbesserte Aufl. gr. 8. (VII, 264 S. und 2 Tabellen.) geh. 2 *ℳ*. Einband 30 ⚡.

Kohl, Dr. Otto, Oberlehrer, **Griechisches Übungsbuch** zur Formenlehre vor und neben Xenophons Anabasis.

I. Teil. Regelmässige Formenlehre bis zu den liquiden Verben einschliesslich. gr. 8. (VIII u. 160 S.) geh. 1,20 *ℳ*. Einband 25 ⚡.

II. Teil. Die Verba auf *μν* und die unregelmässigen Verba. gr. 8. (VI u. 198 S.) geh. 1,50 *ℳ*. Einband 25 ⚡.

Einband für beide Teile zusammengebunden 40 ⚡.

Lohmeyer, Dr. K., und **A. Thomas**, **Hilfsbuch für den Unterricht in der brandenburgisch-preussischen Geschichte** für höhere Lehranstalten und Mittelschulen. gr. 8. (V u. 108 S. nebst einer Tabelle.) geh. 1 *ℳ*. Einband 23 ⚡.

— — **Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte** bis zum westfälischen Frieden. gr. 8. (IV u. 98 S.) geh. 1 *ℳ*. Einband 23 ⚡.

Masius, Dr. Hermann, **Deutsches Lesebuch** für höhere Unterrichtsanstalten.

I. Teil. Für untere Klassen. 10. Auflage. gr. 8. (XVIII u. 638 S.) geh. 2,50 *ℳ*. Einband 45 ⚡.

II. Teil. Für mittlere Klassen. 8. Auflage. gr. 8. (XIV u. 574 S.) geh. 3 *ℳ*. Einband 45 ⚡.

III. Teil. Für obere Klassen. 5. Auflage. gr. 8. (XII u. 743 S.) geh. 4 *ℳ*. Einband 45 ⚡.

Schmidt, Hermann, und **Wilhelm Wensch**, **Elementarbuch der griechischen Sprache.** 9. Aufl. besorgt von Prof. Dr. B. Günther, Oberlehrer am Königl. Wilhelms-Gymnasium zu Krotoschin. gr. 8. (IV u. 270 S.) geh. 2 *ℳ*. Einband 25 ⚡.

Todt, B., Königl. Provinzial-Schulrat, **Griechisches Vokabularium** für den Elementarunterricht in sachlicher Anordnung. Fünfte, nach der vierten durchgesehene Aufl. gr. 8. (X u. 78 S.) geh. 1 *ℳ*.

Schiller, Herman,

Die einheitliche Gestaltung und Vereinfachung des Gymnasialunterrichts
unter Voraussetzung der bestehenden Lehrverfassung

Halle a.S. 1890

Paed.th. 4917-1/5

urn:nbn:de:bvb:12-bsb11900643-4